



INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DEL ESTADO DE MÉXICO

EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN EN VALORES ÉTICOS DESDE LA CLASE DE ÉTICA PARA SUJETOS EN PROCESO DE FORMACIÓN: EL CASO DE UNA PREPARATORIA OFICIAL DEL ESTADO DE MÉXICO

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRO EN INVESTIGACIÓN DE LA EDUCACIÓN

PRESENTA

SHADAY SANTOS MORENO LÓPEZ
LICENCIADO EN FILOSOFÍA

COMITÉ TUTORAL

TUTOR: MTRO. MACARIO VELÁZQUEZ MUÑOZ
COTUTOR: MTRO. GABRIEL RENATO REYES JAIMES
LECTOR: DR. ALBERTO VARELA VÁZQUEZ

TOLUCA, MÉX. JULIO, 2023

DEDICATORIAS

A mi esposa, Juana Orozco Mangú,

por su apoyo moral, intelectual y material en este trabajo.

A mi hija, Ariadna Sofía Moreno Orozco,

por haber sufrido mi ausencia en algunos momentos de la elaboración de este escrito.

INDICE

INTRODUCCIÓN

La educación en valores éticos es algo que está en crisis en el sistema educativo mexicano debido a que se observan alumnos que no son capaces de atender a sus necesidades humanas como el amor y la razón y, tampoco, a necesidades individuales. Ello debido en gran parte a que han interiorizado demandas culturales que no contribuyen a ello: la búsqueda del éxito, el poder, la superioridad del hombre sobre la mujer, etc. Y, ante este escenario, los agentes educativos no impactan para contrarrestar dicha interiorización, pues, no se combate la desigualdad económica que impide tener acceso a más educación, gran parte del currículum se enfoca a privilegiar las ciencias exactas, los maestros están poco preparados, etc.

Por eso, se emprendió la investigación para conocer cuál es el significado de los alumnos que se forman en materias que se encaminan a la educación de valores éticos tienen respecto a dicha educación y, al mismo tiempo, saber cómo se desarrolla, desde la experiencia de este tipo de alumnos, la práctica docente para lograr ese tipo de educación. En este caso, se retomó la clase de ética 1 que cursan alumnos de primer semestre de preparatoria. Los objetivos fueron conocer dicho significado, lo cual incluye la significación de lo institucional, las actitudes y estrategias docentes para educar en valores a partir de la experiencia del alumno.

Y se retomó el posicionamiento epistémico de darle importancia a los significados de un grupo de alumnos que cursa dicho semestre. Dicho posicionamiento se basó en el pensamiento de Hoyos y se complementa con pensadores como Schaff y Zemelman. También se usó el método cualitativo, apoyado en la etnografía educativa, que pretende rescatar la subjetividad de los mismos. Dicho método tiene como referente más cercano la aplicación de María Bertely en su obra *Conociendo nuestras escuelas*. Todo lo anterior se explica en el primer y segundo capítulos.

El tercer capítulo se enfoca en dar cuenta de la experiencia discente respecto a la dinámica institucional donde se muestra que los alumnos consideran que una educación institucional presencial, congruente y que favorece el desarrollo curricular de parte de sus docentes, permite educar en valores éticos; y además que los alumnos piensan que las actitudes docentes capaces de educar en valores éticos a los alumnos son, en términos generales, la congruencia y el sentido del humor. Para ello se retomó, principalmente, el pensamiento de Rubén Madrigal respecto al desarrollo curricular y la teoría de Axel Honneth, Korczak, Fromm y otros pensadores, para

sustentar las actitudes docentes capaces de promover la educación en valores éticos.

Luego, en el cuarto capítulo se aborda el significado del alumno respecto a la educación en valores éticos cuyas características de dicho significado son autoritarias; así mismo la vivencia del alumno respecto a la importancia de un docente preparado disciplinar y pedagógicamente para poder educar en valores éticos; el significado material y comunal que tiene la educación para el estudiante; y los elementos, de acuerdo a la experiencia del discente, que van más allá de la figura docente al momento de educar en valores éticos. Aquí, preferentemente, se hizo uso del pensamiento frommiano para dar cuenta de lo que una educación autoritaria implica, de la teoría de Bauman para explicar el significado mercantil de la educación, de las ideas de Díaz para describir las características de la preparación del docente que puede educar en valores éticos, etcétera.

Finalmente, en el quinto capítulo, se abordan las estrategias y los contenidos curriculares que permiten educar en valores desde la visión de los alumnos investigados. Las primeras tienen que ver con explicaciones que contemplen los conocimientos previos de los alumnos, que sean claras y profundas, e que incluyan la experiencia del docente y del alumno; con promover una clase donde exista el respeto, la dinámica, y el aprendizaje; y con retomar sentimiento y pensamiento del alumno en aras de que responda al mundo de manera más constructiva. Respecto a los contenidos, se refieren a aquellos que son de interés del alumno, que indagan sobre las causas y consecuencias de los actos, que favorecen su autoconocimiento, que permiten criticar a su cultura y son fuente de enseñanzas espirituales. Esta visión contempló, principalmente, un acercamiento a la teoría de Piaget respecto a la generación de conocimiento, consideraciones de Fromm referentes a la necesidad de una integración mente-cuerpo para poder educarse en valores, postulados de Sacristán para sustentar los contenidos capaces de educar en valores éticos, etcétera.

Y, por último, se concluye que, institucionalmente, se favorece la educación en valores éticos si se desarrolla una educación presencial, se da congruencia entre sus agentes educativos y se permite al docente desarrollar ciertos contenidos a su criterio propio. Por su parte, el docente que educa en valores éticos tiene que estar educado primeramente en ellos y fomentar un clima favorable en el aula. La educación en valores éticos se da principalmente en la familia y es de corte autoritario. Además, contempla el valor espiritual como el material. Y estrategias adecuadas para educar en valores éticos a los alumnos son una enseñanza que considera sus

conocimientos previos o comparte experiencias propias del docente para compensar dichos conocimientos, un aprendizaje que retome el sentir y pensar del alumno respecto a sus propias problemáticas para la generación de convicciones.

CAPÍTULO 1
CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

En este capítulo se muestran los puntos de partida para la construcción del objeto de estudio. Uno de ellos fue el planteamiento del problema, donde se analizan algunas problemáticas en México: las demandas del sistema capitalista, neoliberal y machista, etc., que limitan la expresión de valores éticos. Además, se proponen algunas fallas de la educación en dichos valores desde diferentes ámbitos: legislativo, político, económico, educativo, entre otros, y también se postula la necesidad de conocer la forma en que la escuela preparatoria como institución o un docente de educación media superior pueden contribuir, desde su labor, a una mejor educación de esos valores.

En este sentido, es preciso señalar que esta problemática fue de mi interés porque durante mi trabajo de dos ciclos escolares enseñando ética 1 y 2 en preparatoria pude ver cómo muchos de los contenidos que se abordaban desde el currículum oficial eran algo que no llevaban a cabo la misión de la materia: formar estudiantes críticos, responsables, etc. Entonces, fue un problema para mí saber qué temas pueden educar en valores éticos. No sólo eso, sino también qué actitudes y estrategias docentes pueden servir para ello pues a lo largo de mi vida he notado cómo algunos maestros dejan huella en sus alumnos en ese tipo de formación.

Por otro lado, en otro aspecto de la construcción del objeto de estudio se muestra el procedimiento realizado para tratar de responder a dicho objeto, así como las fuentes principales de datos a las que se recurrió para ubicar investigaciones sobre educación en valores en México, las cuales se retoman del ISCEEM (Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México), UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México) y COMIE (Consejo Mexicano de Investigación Educativa), y, finalmente, se detalla lo que se halló en ellas respecto a enfoque metodológico, objetivos, resultados, etc.

Después una delimitación del problema que ubica en el tiempo y en el espacio cómo se piensa indagar la subjetividad de los participantes. Finalmente, se plasman los objetivos y la justificación de la investigación.

1.1 Planteamiento del problema

En la actualidad, vivimos en una sociedad cada vez más globalizada debido a los avances tecnológicos de la época, lo cual implica mayor comunicación entre todos los habitantes del planeta. Sin embargo, dicha comunicación no tiende a generar vínculos fraternos entre las personas porque no incluye la práctica de valores como la verdad, el amor, la tolerancia, etc.

Podemos advertir que un factor que contribuye a esto es la reproducción de la ideología capitalista a través de los medios de comunicación. Las demandas de dicha ideología –dinero, lujos, éxito, entre otras– son interiorizadas por gran parte de la población mundial, pero sólo se benefician los dueños de las grandes empresas quienes gozan de la explotación de gran parte de la población quien en aras de cumplir las ilusiones capitalistas se somete a dichas demandas.

> A través de la ideología, las empresas privadas explotan al máximo la posibilidad de organizar estructuras jerárquicas idénticas para sujetos sociales diferentes, sin tomar en cuenta sus necesidades e intereses, de ahí que la fuerza del mercado lanza minuto a minuto el seductor mensaje de que estamos viviendo mejor en este mundo con pocos dueños, muchos dependientes y la mayoría de marginados de ese paraíso tecnológico mercantil. (De la Rosa, 2018, pp. 5-6)

Esto nos lleva a cuestionar algo que va de la mano con la ideología capitalista: el modelo neoliberal, el cual no está contribuyendo a la formación de valores humanistas. Dicho modelo sólo contempla valores de mercado como el individualismo y la competitividad, pero no satisface las necesidades humanas e individuales de las personas como el amor, la razón, la convivencia familiar, entre otras. Pues:

> El neoliberalismo como estrategia de desarrollo social, político, económico tiene como base fundamental el desarrollo económico en detrimento con el desarrollo humano … desde esta mirada del neoliberalismo preocupa más el dinero, el consumismo; que las relaciones, que las interacciones, que los lenguajes, que la afectividad. (García, 2019, 1: 05).

A lo anterior, se aúna en México una cultura que presenta algunas formas de ser incompatibles con valores éticos como la justicia. Entre estas formas de ser está el machismo, según Fromm (1979), dicha forma de ser: "Indica una actitud de superioridad masculina, un deseo de controlar a las mujeres y mantenerlas en una posición inferior" (p. 222). Actualmente, el fenómeno del machismo en México sigue vigente, pues, desde muchos ámbitos se le sigue tratando a la mujer como un objeto a disposición del hombre. Por ejemplo, Hernández (2010), al hablar sobre el lenguaje sexista menciona que: "está la mercadotecnia con revistas en donde la imagen más sobresaliente de éstas es la mujer como objeto sexual" (44: 54). También, el sistema laboral mexicano es injusto con las personas del sexo femenino: "Se espera que las mujeres trabajen como si no tuvieran hijos pero que eduquen a sus hijos como si no trabajaran" (González, 2022, 1: 11)

Otra forma de ser incompatible en México con los valores éticos es la violencia, la cual, frena la expresión de dichos valores como el respeto. Según Paz (1988): "Para el mexicano la vida es

una posibilidad de chingar o de ser chingado. Es decir, de humillar, castigar y ofender. O a la inversa". (p.32). No existe la posibilidad de considerar al otro como alguien capaz de respetar o de ser respetado, sino alguien con quien se tiene que competir para demostrar una supuesta superioridad. Lo lamentable es que, muchas veces este tipo de competición implica el irrespeto hacia el otro.

Ahora, tanto estas formas de ser de los mexicanos como la enajenación en la sociedad capitalista limitan también la formación de valores éticos, los cuales responden a una necesidad individual pero también humana. Ya que, según Fromm (2003):

> Si la ética constituye el cuerpo de normas para el logro de resultados excelentes en la ejecución del arte del vivir, sus principios más generales deberán derivar de la naturaleza de la vida en general y de la existencia humana en particular. (p. 33)

Es decir, se entiende a la ética como aquellos preceptos que permiten poner en práctica el arte de vivir, cuyo objeto es: "el proceso de desarrollar lo que cada uno es potencialmente" (Fromm, 2003, p.31). Entiéndase lo que cada uno es potencialmente tanto como especie como individuo. Como especie, lo que uno es potencialmente se refiere a las capacidades humanas como el amor, la razón, la libertad, entre otras. Mientras que, como individuo, lo que uno es potencialmente variará de acuerdo a cada sujeto.

Pero es justo con las demandas neoliberales y culturales que se limita en el mexicano el desarrollo de dichas potencialidades que a su vez forman parte de los valores éticos. La propaganda, por ejemplo, en su afán por incitar al consumo innecesario de productos, atrofia valores éticos como la razón.

> La propaganda moderna, en un amplio sector, es muy distinta: no se dirige a la razón sino a la emoción…recurre a toda clase de medios: el influjo de la imagen de una persona de prestigio, como puede ser la de alguna dama de la aristocracia o la de un famoso boxeador que fuma determinada marca de cigarrillos; por medio del *sex-appeal* de alguna muchacha bonita…mediante el terror, señalando el peligro del «mal aliento»…o bien estimulando su fantasía acerca de un cambio imprevisto en el curso de su propia vida debido al uso de determinado tipo de camisa o jabón. Todos esos métodos son esencialmente irracionales; no tienen nada que ver con la calidad de la mercadería y apagan o matan la capacidad crítica del cliente. (Fromm, 2007, pp. 98-99)

El machismo, por ejemplo, frena el desarrollo del amor, ya que: "Algunos elementos básicos de amor productivo son: el cuidado, la responsabilidad, el respeto y el conocimiento". (Fromm, 1997, pp. 112-113). Sin embargo, el machista no puede respetar ni tampoco ser justo porque, como se vio más arriba, se afana en controlar y mantener a las mujeres en una posición inferior.

Es por eso que es necesaria una educación que permita el desarrollo de valores éticos en la sociedad mexicana. En este sentido, se puede observar que los fundamentos de las propuestas educativas en México se hallan en organizaciones como UNESCO y que dichas organizaciones tienen en mente una educación que es muy compatible con el desarrollo de valores éticos. Por ejemplo, Rodríguez (2018) menciona que de acuerdo al escrito *Una visión humanista de la educación de la UNESCO 2015, "*los valores humanistas que deben constituir los fundamentos y la finalidad de la educación son: el respeto a la vida y a la dignidad humana, la igualdad de derechos y la justicia social, la diversidad cultural y social, y el sentimiento de la solidaridad humana y la responsabilidad compartida de nuestro futuro común" (p. 6).

No sólo eso, sino que las propuestas educativas en México también postulan una educación basada en el desarrollo de valores éticos, pues Rodríguez (2018) también señala que: "el desarrollo de un enfoque humanista en el proyecto educativo denominado la Nueva Escuela Mexicana busca apoyar y aumentar la dignidad, la capacidad y el bienestar de las personas humanas en relación con los demás y la naturaleza" (p. 2).

Además, según del programa de la asignatura *Ética I y II* que está bajo cargo de la Dirección General de Bachillerato (DGB) del Estado de México, el propósito del campo disciplinar de Humanidades es:

> Lograr la formación de personas reflexivas con un enfoque humanista, capaces de explicar su contexto social y cultural de manera crítica; considerando las condiciones de la realidad en un marco de interculturalidad; entendiendo su rol en la construcción y transformación a lo largo de la vida; asumiendo una actitud responsable hacia los demás; coadyuvando en la participación de una sociedad equitativa y democrática". (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2017, p. 6)

Sin embargo, la forma actual en que se están relacionado los alumnos con los valores es muy diferente a lo que se propone desde al ámbito nacional e internacional. Ello debido a que los discentes se muestran cada vez menos reflexivos, más dependientes y menos responsables.

> Hoy en día los estudiantes prefieren ceder a sus principios por las ganancias. Definen a la ética y la moral como normas ubicadas afuera y saben que el infringirlas produce consecuencias, pero la cautela al transgredirlas para que no sean pillados es lo que lleva al éxito. Lo cual, forma la idea colectiva de que todos los estudiantes hacen fraude, misma que se refuerza cuando alguien es fraudulento, y esto hace que todos quieran ser así por temor a ser vistos como diferentes. Es de esta manera como también se ha permitido que la publicidad reemplace los valores religiosos por los del mercado: belleza, delgadez, juventud, éxito. La alienación a los mandatos de los otros es una de las formas que el sujeto emplea para no pensar, el sujeto depende de lo externo para hacerse a un ser. (Betancur, 2016, pp. 118-119).

Esto nos llevó a cuestionar de inicio a las políticas educativas, las cuales, en nuestro país, muchas veces han respondido a intereses políticos, pese a que en el discurso se diga que responden a fines educativos. Por ejemplo, la política educativa de nuestro actual ejecutivo consistente en becar a todo alumno de nivel medio superior no se inscribe en la idea de un proyecto realmente educativo, ya que con ella no se logra dar las herramientas adecuadas para favorecer la educación, y, en vez de eso, hace preguntarse, más bien, si no persigue fines políticos o ideológicos.

Sin duda se intenta atacar la deserción escolar pero no la distribución de la riqueza. Así no se puede hacer nada por la calidad en la práctica, pues no se habla de reducción de número de alumnos por grupo, promoción de preparación más amplia a los docentes, garantía de los recursos necesarios de parte de los alumnos para una mejor preparación, etc.

> Ante este escenario se dedicaron muchos recursos para mejorar las habilidades socioemocionales con la idea de facultar a la población para el empleo, pero nunca se llamó la atención de la inminente relación entre educación y desarrollo social (incluyente, orientado al bienestar y con mejor distribución de la riqueza), ni se puso énfasis en los alcances que tienen las y los estudiantes cuando realizan sus capacidades en condiciones de bienestar. (SEP, S/F, pp. 2-3)

Además, como la aportación que los docentes puedan dar al currículum tiene que ir acompañada con un conocimiento sólido del área y pedagógico y de su experiencia, se ha visto que ello ha sido descuidado por parte de los legisladores mexicanos, ya que, aunque promueven acciones que están encaminadas a la formación docente, éstas han demostrado ser exiguas o irrelevantes.

> Las instituciones suelen focalizar sus esfuerzos en el diseño formal de modelos y planes de estudio, dejando en segundo plano la formación de los profesores para el cambio y la previsión de los apoyos requeridos durante la fase de apropiación e implantación de las propuestas formales en el aula. (Díaz, 2010, p. 47)

Ahora, respecto al currículo o plan de estudios tampoco parece estar predominado una preocupación real por una sociedad más desarrollada en valores; generalmente se trata de contenidos que están enfocados a privilegiar ciencias exactas en vez de la educación de valores éticos. Por ejemplo, en preparatoria se dedican sólo dos semestres al estudio de la ética, mientras que se dedican seis semestres a la instrucción matemática.

Por otro lado, los contenidos que se pretenden enseñar en la materia de ética son homogéneos para todos los alumnos de preparatorias oficiales y, en este sentido, se olvida la particularidad de cada región, la cual, requiere abordar contenidos diferentes para cada escuela. Esto debido a

que cada una de ellas presenta alumnos no sólo con necesidades distintas debido al espacio específico donde se encuentran, sino también debido al tiempo determinado en que viven. Y, sin embargo, el maestro carece de la autorización para omitir los contenidos a abordar designados en el plan de estudios en aras de privilegiar otros que se requieren en la situación que se le presenta al alumno. En este sentido, conviene recordar el siguiente cuestionamiento:

> ¿Es conveniente dar una forma única a la enseñanza en toda la República cuando en una entidad federativa pueden producir malos resultados los métodos de educación y los textos que en otras los produzcan excelentes; cuando la precocidad de una raza determinada exija que la instrucción comience para ella más temprano que para otras; cuando el erario de un estado puede carecer de los recursos necesarios para dotar a las escuelas de útiles y elementos, que estados más ricos no tendrían dificultad en proporcionarles; cuando, por último, la sanción de la enseñanza obligatoria debe ser distinta, según la localidad y según el carácter e ilustración de los habitantes? (Francisco G. Cosmes en Bazant, 1985, pp. 21-22)

Además, no existen prácticas pedagógicas encaminadas a lograr una verdadera evolución en el aspecto ético de los estudiantes. La actuación docente se limita a usar estrategias para que el alumno aprenda los contenidos, pero no para que la apropiación de los mismos lo ayude a ser mejor ser humano. En este sentido, por ejemplo, el alumno puede saber muy bien en qué consiste la prudencia; sin embargo, no ser capaz de desarrollar esta virtud debido a que no se le han dado herramientas para poder escuchar a su conciencia humana.

Lo anterior, llevó a considerar otra dimensión que está obstaculizando la apropiación de valores éticos en la sociedad: la ética. Pues, se puede observar que gran parte de la gente se guía por una ética autoritaria y no por una ética humanista al momento de actuar. Es decir, son las exigencias externas y no las exigencias como ser humano lo que determinan su forma de ser.

> La Ética Humanista, en contraste con la Ética Autoritaria, puede también distinguirse por un criterio formal y otro material. Formalmente se basa en el principio de que sólo el hombre por sí mismo puede determinar el criterio sobre virtud y pecado, y no una autoridad que lo trascienda. Materialmente se funda en el principio de que "bueno" es aquello que es bueno para el hombre, y "malo" lo que le es nocivo, siendo el único criterio de valor ético el bienestar del hombre. (Fromm, 2003, pp. 24-25)

Sin embargo, gran parte de la sociedad mexicana aún presenta una ética autoritaria porque vive reproduciendo tendencias sociales machistas, neoliberales, corruptas, entre otras. Dicha reproducción –pese a que le genera un sentimiento de reconocimiento y aceptación social– muchas veces son fuente de antivalores como el irrespeto, el desamor y la mentira;

contribuyendo así a generar, tanto en la sociedad como en el individuo, males como la violencia, la injusticia, la pobreza, entre otros.

En consecuencia, fue apremiante indagar sobre los elementos a considerar del docente –preferentemente de ética y valores– para tratar de hacer frente a todo lo anterior a través de su labor.

Esta investigación llevó por título: “Experiencias de la educación en valores éticos desde la clase de ética para sujetos en proceso de formación: el caso de una Escuela Preparatoria Oficial del Estado de México”. En relación al problema existen cuestionamientos sobre cómo formar en valores a las nuevas generaciones de alumnos. Más, de inicio, se tuvo presente lo siguiente: ¿De qué modo se favorece la educación en valores éticos según la experiencia de los sujetos? Dicho cuestionamiento hizo referencia a las circunstancias que favorecen la apropiación de valores por parte de los estudiantes.

Ahora, dentro de dichas circunstancias es indiscutible que la escuela y la dinámica que se desarrolle en ella juega un papel importante para educar en valores. Por eso, surgió este cuestionamiento: ¿cuáles son los significados que los alumnos tienen respecto a la dinámica escolar que favorece la educación en valores?

También, la actitud del docente, en particular, es un factor a considerar, por ello, surgió el siguiente cuestionamiento: ¿Cómo algunas actitudes docentes favorecen la educación de valores éticos de acuerdo a la subjetividad de los alumnos? Dicho cuestionamiento contempló que el docente ha de adoptar actitudes especificas si quiere lograr su misión.

Sin embargo, no sólo actitudes adecuadas permiten al docente instruir en valores a un alumno, pues hace falta concretizar su enseñanza con métodos adecuados. Así, se originó la siguiente pregunta ¿Cuáles son algunas estrategias para educar en valores éticos desde las vivencias de los alumnos?

En conclusión, ante la necesidad de hacer frente –desde la esfera educativa– a las problemáticas para educar en valores éticos fue preciso identificar las deficiencias del sistema educativo mexicano para poder esbozar las limitaciones que como docentes se tienen. Así, se estuvo en posibilidades de responder a la pregunta ¿Cuál es el significado que le otorgan los informantes a la educación en valores éticos?

1.2 Acercamiento al estado del conocimiento

El proceso de construcción del presente estado del conocimiento inició con la definición del problema de investigación. Posteriormente, se revisó la fuente de datos del ISCEEM, ingresando las palabras clave del objeto de estudio: formación en valores, y después se eligieron dos tesis de nivel telesecundaria y secundaria que se consideraron oportunas, debido a que correspondían de forma directa con el tema de la formación en valores. Además, en una segunda búsqueda se recurrió a la fuente de datos del IRESIE e IISUE de la UNAM, donde se siguió el procedimiento anterior e igualmente se eligieron dos tesis sobre el objeto de estudio, pero esta vez en el nivel medio superior, además de una conferencia y un artículo sobre el tema general de la educación en valores por considerárseles rigurosos. Finalmente, se recurrió a buscar el último estado del conocimiento del COMIE 2002-2011 y ahí se prosiguió por el análisis de los objetivos, la metodología, enfoques y resultados de dicho estado. Para conocer los resultados se recabaron las fuentes de consulta presentes en este estado del conocimiento sobre el objeto de investigación para posteriormente buscarlas en internet. Básicamente se encontraron siete artículos de los cuales seis abordan implícita o explícitamente los elementos que contribuyen al desarrollo moral en general y uno indaga sobre retos y obstáculos de docentes de bachillerato.

Respecto a las tesis retomadas en ISCEEM, en una de ellas se encontró que es una investigación cuya problemática fue ¿Cuáles son los procesos y prácticas de la asignatura de formación cívica y ética en una telesecundaria que contribuyen a la formación de valores morales?; lo metodológico giró en torno a lo cualitativo y tiene como fundamentos teóricos a Teresa Yuren, Pablo Latapi, Frondizi, entre otros; el objetivo principal fue: "documentar la formación de valores morales en la asignatura de formación cívica y ética desde la interacción maestro↔alumnos en telesecundaria" (Varela, 2009, p. 46); sus resultados fueron: los alumnos valoraran los objetos dependiendo de sus necesidades e intereses por los que atraviesa como adolescente, se requiere que el alumno asimile ciertas perspectivas y modos de enjuiciar las cosas para poder organizar su realidad y dar valor a las cosas, la congruencia que tenga el maestro con lo que predica repercute en su tarea de formar en valores, y una relación horizontal maestro-alumno permite una conciencia moral más autónoma en los estudiantes.

En la otra tesis su problemática consistió en saber ¿Qué significados otorgan los alumnos de secundaria a los valores del respeto y la responsabilidad en el contexto escolar?; también parte de una metodología cualitativa, pero de corte etnográfico; su sustento teórico fue Piaget,

Kohlberg, Latapí, Buxarrais, entre otros; su objetivo central fue: "Analizar en el ámbito escolar cómo los alumnos de tercero de secundaria otorgan significados a los valores, específicamente al respeto y responsabilidad, considerando lo cognitivo, afectivo y cómo los alumnos lo llevan a la práctica" (Amador, 2013, p. 16); sus resultados fueron: para que los alumnos lleven a cabo valores se requiere que "no se capten únicamente como actos de conocimiento sino también, sentir el valor para que finalmente pueda ser llevado a la práctica de manera adecuada dentro del ámbito escolar" (Amador, 2013, p. 50), se precisa que el maestro: "intervenga y actúe enseñando los contenidos y procedimientos para lograr que el alumno se mueva emocional y cognitivamente para modificar o acomodar estructuras de antaño" (Amador, 2013, p. 77), el maestro debe dar razones a los alumnos cuando se los instruye para promover su autonomía moral, y la comprensión de conceptos morales estimula desarrollo ético y moral.

Respecto a las páginas del IISUE y del IRESIE de la UNAM en su apartado de biblioteca, se encontraron tesis digitalizando la frase "educación en valores". Sin embargo, solo se encontraron dos tesis encaminadas a nivel medio superior y el resto perfiladas a nivel secundaria y genérico. Respecto a la primer tesis del nivel medio se encontró que su problemática fue ¿cómo formar una conciencia para la emancipación en el estudiante de bachillerato?; su metodología fue cualitativa; su sustento teórico es la teoría crítica, Freire, Ernesto Guevara, entre otros; su objetivo fue "hacer de la enseñanza de la filosofía en el Bachillerato una filosofía de la praxis … que el estudiante practique lo aprendido en el aula, que tome conciencia de lo que ocurre a su alrededor y desarrolle una conciencia … revolucionaria" (Aguilar, 2019, p. 5); sus resultados fueron: se alcanzaron logros en la actitud del estudiante pues al final de la estrategia empleada: "se halló un interés por querer ser otra persona, no en todos los grupos, pero sí algunos que vieron en los temas vistos una oportunidad seria de cambio, primero individualmente para luego tornarlo de manera social" (Aguilar, 2019, p. 92).

Respecto a la segunda tesis, su problemática fue ¿cómo contribuye la enseñanza de la ética a la formación de los valores morales en el adolescente?; su enfoque metodológico fue interpretativo; su sustento teórico fue Díaz-Barriga, Vygotsky, Aristóteles, Juliana González, Adela Cortina, Victoria Camps, entre otros; su propósito fue mejorar la enseñanza de la asignatura ética, la cual está dirigida, intencionalmente, a la formación de actitudes y valores morales en los adolescentes que están en el proceso educativo, y contribuir a la formación valoral; sus resultados son: Saberse libre y responsable sirve para informarse de soluciones a problemas, se debe partir de la tradición para construir moralidad propia en base a analizar lo

mejor para uno, se tienen que escuchar temas de interés para los adolescentes para desarrollar curso, y hay que entender que la adolescencia: “es una etapa en la que ‘ser libres’ y al mismo tiempo requieren vigilancia” (Díaz, 2006, p. 98).

Por último, del resto de los trabajos sólo dos que corresponden al área genérica resultaron útiles para este estado del conocimiento. El primero fue la conferencia dictada por María Rosa Buxarrais, cuya problemática fue educación en valores y democracia; su objetivo fue: “fomentar la reflexión y la búsqueda de fórmulas educativas y eficaces en la educación en valores para el fortalecimiento de la democracia” (Buxarrais, 2013, p. 9); sus resultados fueron: la educación en valores se debe sustentar en autonomía, diálogo y respeto a la diferencia; las estrategias para desarrollar valores: construcción del *yo*, reflexión sociomoral, capacidades de convivencia, se debe enseñar a los alumnos a evaluar los medios de comunicación y comprobar hasta qué punto es creíble lo que dicen, la educación en valores debe ser transversal, democrática, y en donde la familia ayude a potenciar ciertos valores.

El segundo trabajo es un artículo de revista e investiga el contexto ecuatoriano llevando por título “El lado oscuro en la educación: papel del símbolo en la formación de valores, espiritualidad e ideología”*;* su intención fue reflexionar sobre algunos aspectos olvidados: formación de los valores, la espiritualidad, la ideología, la educación formal y supeditada para su formación al “currículum oculto”; lo metodológico consistió en que: “tiene un carácter hermenéutico, herramienta necesaria para la comprensión del símbolo como factor educativo” (Avilés-Salvador, 2018, p. 120); su sustento teórico fue Acevedo Huerta, Mélich, Murillo, y otros; sus resultados fueron que:

> La existencia humana requiere de sentido y es el símbolo quizá el vehículo más idóneo para desarrollar este quehacer educativo cultural, retomar la posibilidad de una educación simbólica como alternativa a una escuela que, muchas veces aparece apartada de la cultura de la comunidad o sociedad de la cual participa, es una posibilidad auténtica de abrirse a la multiculturalidad y al encuentro con el otro, es formar hacia una dimensión diferente, más trascendente e integradora (Avilés-Salvador, 2018, p. 130).

Otro espacio que permitió ubicar bibliografía para el estado del conocimiento fue la página del COMIE (Consejo Mexicano de Investigación Educativa) en su estado del conocimiento que lleva por título “La investigación en México en el campo de educación en valores 2002-2011” y cuyo objetivo fue hacer un trabajo de análisis, síntesis y valoración del conocimiento generado en México, durante la década 2002-2011, en el campo temático: Educación y valores. Dicho campo fue aprobado en una asamblea de socios del COMIE, llevada a cabo en la ciudad de

Pachuca, Hidalgo, en el año 2006. Dicha asamblea fue organizada por la Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores, perteneciente a dicho Congreso que se ha caracterizado por producir estados del conocimiento de buen nivel.

Su enfoque fue multidisciplinario y multirreferencial de ciencias sociales y humanidades. Su estatuto epistemológico fue que: "un estado del conocimiento es una reconstrucción analítico-sintética, con un componente valorativo … de los avances en el conocimiento, los métodos y los enfoques epistemológicos alcanzados en un campo o tema de indagación, durante un intervalo de tiempo intencionalmente delimitado" (Yurén, y Hirsch, 2013, p. 48). Su procedimiento fue: "a) formar el equipo de trabajo; b) identificar los trabajos por revisar; c) elaborar resúmenes analíticos; d) sistematizar y contrastar la información, y e) reconstruir aportes, avances, tendencias e insuficiencias" (Yurén, y Hirsch, 2013, p. 48). Respecto a los productos, se encontraron siete investigaciones relacionadas con nuestro objeto de estudio. El primero está presente en una revista y lleva por nombre "Perspectiva personal de la moralización: la experiencia de seis estudiantes"*;* sus objetivos fueron:

> a) identificar las experiencias y procesos de socialización que sustentan la construcción de la ética personal –formación moral– de seis estudiantes, b) identificar a las personas más relevantes en la adquisición de los valores personales, c) identificar la idea de los estudiantes acerca de su proceso personal de moralización, y d) comparar la influencia de diversas instancias socializadoras en la formación valoral de los sujetos. (Barba, 2009, p. 99)

Su metodología fue cualitativa; su sustento teórico es Kohlberg; sus resultados fueron que: "La familia constituye el ámbito más relevante para promover el desarrollo moral y la escuela no representa una experiencia de importancia comparable a la familia" (Barba, 2009, p. 120), y: "el papel del pensamiento … la conciencia de su proceso de desarrollo y la atención a su experiencia en el aprendizaje, las historias ayudan a comprender la variedad de caminos en el crecimiento moral hacia la autonomía" (Barba, 2009, p. 120).

La segunda investigación lleva por título "Programa de formación para el desarrollo de la competencia ética a través de la toma de decisiones con la metodología del caso"*;* su finalidad fue: "ofrecer una vía operativa para la educación de la competencia ética –el desarrollo de los valores morales– a través de la toma de decisiones correcta" (López, 2009, p.5); su método fue un estudio de caso; su sustento teórico fue López Jurado; sus resultados fueron:

> La línea de integración de la competencia ética (entendida como el aprendizaje de la valoración del otro como otro yo o el desarrollo de los valores morales) en las áreas del currículum escolar de medio superior o universitario, requiere introducir en ellas el mayor número posible de casos reales, lo más cercanos posible a la situación personal de los alumnos, que implican la resolución de problemas de acción, y que les enfrenten con: el qué está buscando (eficacia); el cómo (eficiencia); el para qué (consistencia). (López, 2009, p.5)

La tercera investigación se encontró en una revista y lleva por título "Un nuevo horizonte para la formación moral: educar la libertad"; su objetivo fue analizar el libro *Educar la libertad. Más allá de la educación en valores* de Martín López Calva; respecto a la cuestión metodológica fue hermenéutica; su sustento teórico fue Martín López Calva y Juan Escazme; sus resultados fueron que educar la libertad debe: "desarrollar la capacidad de distinguir, diferenciar y enriquecer el entramado de sus afectos, mediante el descubrimiento y la aceptación de sus tendencias no intencionales… pasando de la educación del deber a la educación del querer" (García, 2003, p. 91).

La cuarta investigación también fue un artículo de revista y lleva por título "El individuo o comunidad epistémica. La unidad mínima capaz de aprendizaje cívico y desarrollo moral"*;* su intención fue: "Adherir un examen conceptual sobre la experiencia al estudio de los problemas relacionados con la educación cívica" (Salmerón, 2009, p.58); su referente metodológico fue hermenéutico; en su sustento teórico: "Se destacan algunos rasgos significativos de la idea de experiencia en J. Piaget para confrontarlos con los que D. H. Hamlyn considera inherentes a este concepto" (Salmerón, 2009, p.58); sus resultados fueron que:

> La propensión natural de las emociones no surge de los meros avatares de la experiencia ni de una estructura cognoscitiva innata, las influencias que los otros ejercen en la mente del niño constituyen el corazón de la experiencia, los sentimientos como primeros asientos de conceptos y comunidad como unidad mínima epistémica posible, observar y someter a juicio el pasado y el presente de las creencias compartidas para construir otras nuevas y mejores a partir de lo que podemos y deseamos ser. (Salmerón, 2009, p.58)

La quinta investigación fue una reseña de un libro y se titula "Hacia una práctica profesional que contribuya a la humanización"; su propósito fue reseñar el libro: Hirsch, A. y R. López Zavala (2008). *Ética profesional y posgrado en México. Valores profesionales de profesores y estudiantes,* México: Universidad Autónoma de Sinaloa; su metodología fue la misma que la anterior; su sustento teórico fue Edgar Morin y otros autores; sus resultados fueron que: "no hay visión ética de la profesión porque ésta se está orientando hacia el beneficio personal

económico y que hay deberes antagónicos en profesional: humanos, sociales, personales, genéticos" (López, 2009, s/n).

El sexto trabajo fue un artículo de revista que se llama *Educación de la libertad. Un nuevo acercamiento para comprender la relación valores–educación en el contexto de pluralidad e incertidumbre en el mundo actual*; su finalidad fue: "A partir de la distinción de "moral como contenido" y "moral como estructura" y priorizando la segunda como elemento fundante de lo moral, desde el cual se puede construir una nueva visión ética de la educación acorde a nuestros tiempos" (López, 2009, p. 185); su metodología fue igual a las dos anteriores y se basó fundamentalmente en la teoría de Morin; sus resultados fueron:

> Educación de la libertad busca simultáneamente el mantenimiento y desarrollo de la propia vida, el cultivo y preservación de la propia herencia, el mantenimiento y desarrollo humanizante de la sociedad en la que vive, y el desarrollo de la especie humana en el planeta (López, 2009, p. 185).

La estructura moral busca pruebas de la idea formada a partir de datos para formar juicios de valor y aplicarlos para transformar y adquirir autonomía. Y: "asumirse como personas imperfectas… necesitados de esfuerzo para lograr la autenticidad moral, es lo más educativo en el terreno moral. (López, 2009, p. 197)

El séptimo trabajo fue un artículo titulado: "Retos y obstáculos en la promoción de valores: perspectiva de los profesores de bachillerato"; su finalidad fue explorar cuáles son los obstáculos y retos que tienen los profesores de una escuela de nivel Medio Superior Católica, para la promoción de valores; su procedimiento metodológico fue cualitativo y se basó en Barriga, Sandoval, entre otros; sus resultados fueron: "[…]preocupación por parte de los docentes y administrativos por tener una comunicación con los padres de los alumnos … la inconsistencia entre lo que se declara y lo que se realiza … cierta antipatía ante las tareas …" (Beltrán, 2011, p.1)

Poniendo en balance todo lo anterior, se pudo concluir que la mayoría de las investigaciones concordaron con un enfoque cualitativo de investigación. Respecto a sus objetivos, se pudo observar que gran parte de ellos están encaminados a entender los valores de los alumnos y la forma en que se pueden educar en ellos. En relación con sus resultados, predominó el hecho de que los elementos a considerar para educar en valores son los intereses de los alumnos, su sentir y su pensar, la recuperación de conceptos y teoría vinculados con la vida diaria del alumno para

creación de nuevas estructuras, las primeras experiencias del alumno con su familia, y la congruencia docente y académica.

También, se pudo concluir que el estado del conocimiento, respecto a la educación en valores, está inserto en una dinámica de investigación que ha dado lugar a estudios de segundo nivel, donde las investigaciones producidas en este tema ya han sido motivo de investigación, es decir, ya presenta una investigación de la investigación o un conocimiento del conocimiento.

Finalmente, la idea de las investigaciones antes presentadas se entendió como una propuesta de intervención en la realidad para transitar a niveles de concientización, en no quedarse sólo en una investigación, sino llevarla a la práctica e incidir en la formación de valores de las personas –preferentemente de los jóvenes.

1.3 Delimitación del problema

Este trabajo se concretó en la pregunta general: ¿Cuál es el significado que le otorgan los sujetos a la formación en valores éticos? En este sentido, dicho significado se buscó en el nivel medio superior, específicamente en una Preparatoria Oficial.

Por otro lado, respecto a la comunidad a la que pertenecieron los informantes, se trató solamente de alumnos del turno matutino de la Escuela Preparatoria Oficial 140, ubicada en la comunidad de San Francisco Tlalcilalcalpan, Almoloya de Juárez. En particular, se estudiaron a los alumnos pertenecientes un grupo del primer semestre debido a la gran cantidad de alumnos que presenta cada grupo (50 aproximadamente) y porque busqué indagar a profundidad la subjetividad de los actores respecto a la educación en valores. También, porque este grupo de informantes compartió determinadas semejanzas como pertenecer a un mismo contexto social, cultural y académico; y mostraron ciertas cualidades particulares como quedar inscritos en un turno igual debido quizá a un grado de inteligencia o esfuerzo académico previo similares. Ello, buscó evitar distorsiones al momento de interpretar sus significados.

Ahora, la materia de Ética I fue en donde se indagó las subjetividades de los informantes, especialmente de los alumnos en su forma de percibir la educación en valores éticos. Esto, a lo largo del primer semestre.

1.4 Objetivos de investigación

General

Identificar cuáles son los significados que le otorgan los alumnos de la materia de Ética I a la educación de valores éticos en una Escuela Preparatoria Oficial del Estado de México.

Específicos

Explorar algunas experiencias de los sujetos sobre la dinámica institucional que favorece el desarrollo de valores éticos.

Revisar parte de la subjetividad de los sujetos acerca de actitudes óptimas del docente para la transmisión de valores éticos.

Indagar el impacto de algunas estrategias para la formación en valores éticos en los alumnos según la vivencia de los sujetos.

1.5 Justificación

De acuerdo con Rousseau: "si pudierais traer sano y robusto a nuestro alumno a la edad de doce años…En breve se tornaría en vuestras manos el más sabio de los hombres". (Rousseau, trad. En 2000, p. 94). Lo cual está en concordancia con la idea piagetiana de que desde esta edad el individuo es capaz de entender los valores morales. Sin embargo: "una de las cuestiones que no consideró suficientemente Piaget es si la transición a través de las diferentes etapas del desarrollo del juicio moral es sólo una cuestión de maduración psicológica o si depende de otros factores que la pueden bloquear o acelerar, como son el influjo social, las tradiciones familiares o el aprendizaje en la escuela" (Pérez, Mestre, Martí, y Samper, 1996, p. 142). En este sentido, la postura de esta investigación fue que existen otros factores y pretendió explorarlos en aras de conocer las experiencias en educación en valores a los alumnos de preparatoria.

Además, debido a que es deseable que los preparatorianos de las escuelas oficiales del Estado de México precisen de una relación con la escuela que favorezca en ellos el desarrollo de valores éticos, fue necesario emprender una investigación que mostrara lo que se ha abordado sobre la formación de valores en los jóvenes, para así tener referentes teóricos y prácticos al momento de realizar dicha tarea.

Por otro lado, la tarea anterior sería irrealizable si no se comprendiera la subjetividad de los directivos, docentes y alumnos respecto a cómo se da la formación en valores. Ahora bien, aunque en la investigación nacional ya haya investigación de segundo nivel sobre este tema, es decir, ya exista investigación sobre la investigación en valores, sin embargo, en el Estado de México todavía se requiere seguir haciendo investigación empírica debido a que ésta no es muy amplia, sobre todo respecto a lo que se refiere a valores éticos.

En conclusión, este trabajo fue útil para tratar de contribuir a un entendimiento más amplio de los significados que le otorgan a la educación en valores éticos los sujetos protagonistas del proceso enseñanza-aprendizaje.

CAPÍTULO 2
SUSTENTO EPISTÉMICO Y SUSTENTO METODOLÓGICO

En este capítulo se muestra el sustento epistémico indicando cómo fue el posicionamiento al observar la realidad: epistémico, esto es, un enfoque que da lugar a la subjetividad al momento de conocer y, en este sentido, incluye la reconstrucción constante de la realidad, así como una tarea ético-epistémica que permita abrirse a las posibilidades del conocimiento y no sólo circunscribirse a una teoría dada al momento de conocer.

También se muestra el sustento metodológico: cualitativo. Aquí se explica que dicho sustento consistió en dar cuenta de la subjetividad de los sujetos mediante la interpretación que ellos hacen de su realidad. Por lo tanto, se advierte que se esperó encontrar subjetividades diversas que no tienen que ajustarse a una sola teoría ni adquirir una única interpretación por parte del investigador, pues ello dependerá también de la subjetividad de cada investigador. Además, en este sustento se describen los instrumentos cualitativos: observación participante en la clase de ética 1 y en las entrevistas, en dicha observación se buscó influir lo menos posible pero a su vez hacer aflorar la subjetividad de los sujetos; las anotaciones de campo que registraron la observación directa y la interpretación de dicha observación, así como la confirmación de dicha interpretación cuando fue necesario; las entrevistas semiestructuradas que permitieron plantear preguntas que no estaban contempladas para obtener mayor profundidad; bitácora de análisis y matrices que permitieron clasificar la información en categorías y luego contrastar dichas categorías, respectivamente. Y se especificó la simbolización de los instrumentos, y los informantes: nueve alumnas y seis alumnos, así como el docente de ética 1.

Luego, se indica que el criterio metodológico fue reconstructivo y las partes que lo conformaron: el dato empírico donde el sujeto tiene un papel protagónico en la reconstrucción, la subjetividad múltiple tanto del sujeto investigado como del investigador, el contexto educativo y la articulación de teorías que permitan que den cuenta de la complejidad en la investigación.

Por último, se aclara que el diseño metodológico que se utilizó fue múltiple debido a que no sólo un tipo de diseño contribuyó a la investigación sino varios: narrativo, etnográfico, interpretativo, dialógico, etc.

2.1 Sustento epistémico

De inicio, el posicionamiento respecto a las condiciones de posibilidad del conocimiento de nuestro objeto de estudio fue como sujetos epistémicos. En este sentido, se necesitó precisar qué se entendía por epistémico. Para ello fue necesario diferenciar lo epistémico de lo epistemológico.

> Lo epistemológico fundamenta el quehacer de las ciencias, tal como lo entendemos hoy en día: bajo la óptica de la explicación desde la linealidad plana del positivismo. Epistémico, por otro lado, es una expresión que intenta dar cobijo a metodologías de la comprensión, y a dejar abierta la puerta de la posibilidad constructiva de una ciencia unificada (Habermas), que vincule como reflexión crítica el rigor científico con los aspectos histórico-sociales y de implicación moral comunicativa. (Hoyos, 1992, pp. 23-24).

Queda claro que –a partir del autor anterior– lo epistemológico se limita al método experimental positivista, propio de las ciencias de la naturaleza, que descarta todo tipo de subjetividades e intenta explicar, a partir de una experimentación de ensayo y error en el laboratorio, el objeto de conocimiento. Ahora, lo epistémico es algo diferente, incluye también las ciencias humanas y sociales, las cuales intentan comprender las subjetividades y comprenderlas a través de la reflexión y de la crítica. Por eso:

> Epistémico alude, por otra vía, a abrir paso a condiciones de posibilidad para otro tipo de intereses cognoscitivos. Epistémico, sin la precisión lógica, intenta constituirse en continente y dar cavidad a otras formas de conocimiento posible, tales como la hermenéutica crítica, el pensamiento dialéctico, la posibilidad de pensar y construir los sustentos de una ciencia unificada. (p. 38).

Así, por ejemplo, el pensamiento dialéctico encuentra cabida en la superación de la lógica aristotélica o formal cuyo principio básico es que A no puede ser no A. Y dicha lógica es superada por la lógica dialéctica, dando la posibilidad de un conocimiento en donde el sentido y el significado son los que permiten que A sí pueda ser no A, pues se respeta la construcción de la realidad de aquel que la construye, sin descartarla por no corresponder a la lógica formal, la cual, anula la posibilidad de ello, ya que como menciona Hegel (1982): "El principio mismo de identidad, empero, contiene, como se destacó en él, el movimiento de la reflexión, esto es, la identidad como desaparecer del ser-otro". (p. 43)

A este respecto, Lefebvre considera que la lógica aristotélica se asemeja a la gramática, ya que intenta no salirse de las reglas y leyes establecidas en su método de ciencia. Sin embargo: "El

verdadero escritor conoce la gramática, pero también sabe eludir sus reglas estrictas, de forma que … expresen, más ajustadamente sentimientos confusos, complejos, espontáneos, alejados de las zonas de las ideas y de las formas elaboradas" (Lefebvre, 1969, pp. 92-93)

De esta manera, la lógica dialéctica o concreta puede trascender los lineamientos de la lógica formal o aristotélica, para, como el verdadero escritor, ajustarse más a la realidad de los objetos que analiza. Así:

> Si se constituye, la lógica concreta encontrará en las diferentes ciencias –es decir, en diferentes contenidos– unos movimientos de pensamiento y unas formas comparables, ya que no idénticos. Así…aportará una metodología única y sistemática, una teoría de las relaciones entre las diferentes ciencias…La lógica concreta corona y remata la historia del conocimiento, es decir, la propia teoría del conocimiento como historia de la práctica social. Es su parte más elaborada, su resultado «vivo», es decir, el resumen en breves fórmulas de toda la experiencia humana. (Lefebvre, 1969, pp. 96, 100)

En consecuencia, mientras que para la lógica aristotélica lo esencial es la identidad, para la lógica dialéctica lo básico es la contradicción. Esto, aplicado a la historia de las prácticas sociales como, por ejemplo, la teoría del conocimiento, puede mostrar las contradicciones que ha habido en la misma, mismas que son fuente de cambio y renovación para la misma teoría.

> Ante ella, la identidad no es más que la determinación de lo simplemente inmediato, del ser muerto; en cambio, la contradicción es la raíz de todo movimiento y vitalidad; algo puede moverse o poseer un instinto y una actividad, sólo en la medida en que posee en sí mismo una contradicción. (Reale y Antiseri, 1988, p. 135)

Entonces, el conocimiento no es fijo e inamovible visto desde una visión dialéctica. Al contrario, es cambiante, evoluciona y nunca es definitivo. Por eso, para un posicionamiento epistémico sobre la realidad, ésta nunca es estática y, el conocimiento es algo que se está construyendo constantemente.

En este sentido, como quien construye el conocimiento es el ser humano, éste desempeña una función ineludible desde el posicionamiento epistémico y su recuperación es determinante. Dicha recuperación tiene que ver con el tipo de relación del sujeto con el objeto al momento de construir el conocimiento. En el tercer modelo de conocimiento propuesto por Schaff puede verse un tipo de relación sujeto-objeto que recupera al sujeto ya que lo postula como activo, es decir, como influyente en el objeto al momento de interpretarlo, pero también como influido por otro objeto que correspondería a la cultura que se apropia y de la que parte al momento de interpretar.

> El ámbito del tercer modelo que, al principio de la preponderancia de uno de los elementos de la relación cognoscitiva –del objeto (en el primer modelo) o el sujeto (en el segundo modelo)– opone el principio de su interacción. Aquí, de modo contrario al modelo mecanicista del conocimiento para el que el sujeto es un instrumento que registra pasivamente el objeto, se atribuye un papel activo al sujeto que a su vez está sometido a condicionamientos diversos, en particular a determinaciones sociales, que introducen en el conocimiento una visión de la realidad transmitida socialmente […] propone […] una relación cognoscitiva en la cual el sujeto y el objeto mantienen su existencia objetiva y real, a la vez que actúan el uno sobre el otro. (Schaff, 1974, p. 86)

Esto quiere decir que el sujeto es un agente de conocimiento en tanto que construye realidades a partir del significado que les otorga a los objetos, y en donde también dicho significado se ve influido por la cultura en la que ha entrado en contacto. Por lo cual, ya no se puede hablar que el sujeto es un agente pasivo del conocimiento que repite el parámetro social vigente del mismo, sino que se le considera alguien capaz de separarse de dicho parámetro y expresar su subjetividad, la cual, no surge de la nada, pues es fruto de su contacto, como sujeto individual, con la cultura en la que ha entrado en relación.

Ahora, es preciso señalar que el rescate del sujeto como constructor del conocimiento requiere una tarea ético-epistémica que permita abrirse a las posibilidades del conocimiento sobre la realidad que no están incluidas en el parámetro del conocimiento vigente. En este sentido:

> La tarea ético-epistémica consiste en colocarse fuera del discurso teórico, que se ha ido construyendo históricamente, para de este modo reconocer la raíz de lo pensable en lo real, más que reducir el pensamiento a una descripción acerca de situaciones y experiencias no específicas: trascender los productos para reconocerlos como puntos desde los cuales mirar el contorno que los conforma. (Zemelman, 1998, p. 69)

La tarea ético-epistémica tiene como misión el ajustamiento del actuar humano a la realidad y no a una teoría sobre la misma realidad. Se caracteriza por tener conciencia histórica y por cuestionar las finalidades de los discursos teóricos sobre la realidad. Su tarea ética es humanista ya que busca potenciar al hombre para desarrollar sus posibilidades en vez de circunscribirse a una ética autoritaria que limita dichas posibilidades.

Dicha tarea pretende separarse de la teoría para poder confrontarla con lo real de aquel sujeto que se ha sabido separar de los productos construidos ya por otros. Para dicho sujeto, la realidad no es algo dado de una vez y para siempre, sino algo que se va construyendo sobre la marcha, pues: "requiere partir de un concepto de realidad que trascienda a la realidad como objeto en un nuevo concepto de ésta como horizonte de posibilidades, que se corresponda con la exigencia de que la realidad se construye" (Zemelman, 1998, p. 55)

En este sentido, hay que recordar la distinción entre epistemología y lo epistémico precisada al inicio que condujo a optar por esto último. Sin embargo, en Marcuse la epistemología es entendida con todos los atributos de lo epistémico aquí esbozados y, en este sentido:

> En tanto la lucha por la verdad 'salva' a la realidad de la destrucción, la verdad empeña y compromete la existencia humana. Es el proyecto esencialmente humano. Si el hombre ha aprendido a ver y saber lo que realmente *es*, actuará de acuerdo con la verdad. La epistemología es en sí misma ética, y la ética es epistemología" (Marcuse, 1965, p. 143)

En síntesis, el posicionamiento epistémico sobre el objeto de investigación permitió una postura de comprensión, de apertura, de actividad, de creación, de diferenciación ante lo ya dado, y, en suma, de inclusión de los sentidos y significados de los sujetos sobre dicho objeto de estudio.

2.2 Sustento metodológico

El enfoque metodológico empleado en esta investigación fue el cualitativo, el cual está centrado en la subjetividad del sujeto. Con relación a esto, los sujetos en la investigación fueron los alumnos que fueron observados y entrevistados, el maestro quien también concedió una entrevista, así como el investigador que interpretó la observación y entrevista.

Este enfoque da cuenta de la subjetividad debido a que: "Postula que la 'realidad' se define a través de las interpretaciones de los participantes respecto de sus propias realidades". (Hernández, 2010, p. 9). Dichas interpretaciones fueron las que vertieron los sujetos en su clase y en las entrevistas, así como las que realizó el investigador de ellas.

En este sentido, conviene aclarar que: "la subjetividad se desarrolla en las prácticas culturales sobre las que se organiza la vida social, pero es irreducible a las representaciones y creencias del hombre" (González, 2013, p. 34). Es decir, no es lo mismo la cultura de las personas que su subjetividad, ya que esta última no se limita a la primera.

Por ende, este autor advierte que el investigador debe buscar la subjetividad de los sujetos más allá de los que éstos expresan con sus palabras, las cuales pueden estar representando sólo algo que se espera de la cultura de ellos, pero no la subjetividad de dichos sujetos como tal. Por ejemplo, durante la investigación hubo alumnos que decían que el maestro explicaba bien y, sin embargo, no recordar qué significaba la ética. De manera que:

> En la indagación de la subjetividad lo importante no es el discurso extendido de manera intencional por parte del otro, lo central es lo que no me está diciendo, pues cuando nos

> expresamos siempre estamos en un foco y los procesos de subjetivación nunca se agotan en él. A modo de ejemplo, si te pregunto ¿cómo fue la relación con tu padre? Seguramente respondas ¡Excelente! … Cuando me hablas de tu madre me hablas de experiencias vividas personalmente, de risas, de cosas; cuando me hablas de tu padre me hablas de los valores de él, pero en términos descriptivos, no me traes experiencias vividas con él. Ahí es donde la construcción del investigador en el curso del proceso teórico va a aparecer. (Díaz et al., 2017, p. 135)

En este sentido, partiendo del significado que Vygotsky le da a la subjetividad, González (2013) menciona que: "es posible definir el sentido subjetivo como aquella unidad de los procesos simbólicos y las emociones, donde la aparición de uno marca la emergencia del otro sin constituirse en su causa" (p. 34). Esto explica por qué dos personas pueden experimentar algo diferente ante un hecho cultural. Por ejemplo, la creencia cultural machista de que la mujer, a diferencia del varón, no puede salir de noche; puede generar alegría en este último y descontento en la primera.

Lo cual, se debe también a que los discursos culturales son creados subjetivamente y obedecen a interés personales de quienes los crean, a intereses de poder. Así lo da a entender Monteforte en De la Garza (2018) cuando menciona que: "Los códigos y configuraciones de la cultura son interiorizados a través de la experiencia, no son neutrales, sino que llevan implícito el problema del poder" (p. 190). De esta manera, dichos discursos no pueden responder a la diversidad de intereses de las personas y, por lo tanto, generan en ellos emociones y subjetividades diferentes.

Durante la investigación, esto pudo verse cuando en la observación las alumnas parecían interesarse más que los alumnos por el tema del castigo social a la mujer debido al adulterio, mientras que ellos parecían estar más emocionados cuando se hablaba de las peleas cuerpo a cuerpo entre los varones.

Por eso: "La subjetividad emerge cuando la emoción pasa a ser sensible a los registros simbólicos, permitiendo al hombre una producción sobre el mundo en que vive, y no simplemente la adaptación a él". (González, 2015, p. 122) Entonces, el enfoque cualitativo, al tratar de captar la subjetividad debe reunir características como las siguientes:

> a) La adecuación de los métodos y las teorías: el objetivo de la investigación es más descubrir lo nuevo y desarrollar teorías fundamentadas empíricamente que verificar teorías ya conocidas … b) la perspectiva de los participantes y su diversidad: los puntos de vista y practica son distintos debido a las diferentes perspectivas subjetivas y a los disímiles conocimientos sociales vinculados con ellas … c) la reflexividad del investigador y la investigación: las subjetividades del investigador y de los actores implicados son parte del proceso de investigación. Las reflexiones del investigador sobre

> sus acciones, observaciones, sentimientos, impresiones en el campo se transforman en datos, forman parte de la interpretación y son documentadas en diarios de investigación o protocolos de contexto … (Vasilachis, 2006, p. 3)

Es decir, con el enfoque cualitativo, se buscó el descubrimiento de la subjetividad de los sujetos y no la comprobación de una teoría en sus respuestas, se esperó encontrar una diferencia de subjetividades y no una uniformidad de ellas, y se tuvo en cuenta que la subjetividad del investigador impregna las interpretaciones que éste hace sobre su objeto de estudio.

Esto se pudo llevar a cabo cuando, al indagar la causa de la falta de participación en clase, pudo verse que unos alumnos lo atribuían a un posible castigo social como la burla si alguien se equivocaba al participar, mientras que otros decían que se debía al desinterés en la clase. Ante lo anterior no se esperó que una sola teoría explicara sólo una parte de las subjetividades y descartara otras, sino más bien se encontró que tenía que hacer uso de teorías diferentes para poder explicar todas las subjetividades, lo cual se dio gracias a nuestra preparación como investigadores. Y, así, se concluyó que la falta de participación podría deberse a todas las causas que expusieron los alumnos y no sólo a la que se circunscribiera a una sola teoría.

Debido a lo anterior, el enfoque cualitativo que se usó fue de tipo etnográfico educativo, ya que éste busca rescatar la subjetividad de los sujetos para la generación de los conocimientos en vez de intentar solamente verificar lo que dice una teoría. Según Piña (1997):

> La etnografía educativa … no se vincula con ninguna teoría o teorías especiales, porque lo más trascendente metodológicamente es la construcción del conocimiento a partir de la vivencia de los actores y no desde un concepto consagrado dentro de una disciplina o teoría. (p. 10)

También, se eligió este tipo de investigación cualitativa porque es consciente de que la subjetividad de los sujetos no es algo que precise sólo de una técnica de registro para ser captada, sino que la interpretación del investigador sobre dicha subjetividad influye considerablemente en la forma en que se capta. En este sentido: "La etnografía educativa … tiene más que ver con la orientación epistemológica de la que parte el investigador que con los modos en que recopila los datos" (Bertely, 2010, p. 27).

Con respecto a la metodología que se usó para trabajar los supuestos de esta investigación, fueron los siguientes instrumentos: observación, anotaciones de campo, entrevista, y bitácora de análisis.

2.2.1 Los instrumentos cualitativos y los informantes

Al salir al campo de investigación se desarrolló la observación, cuya participación fue activa, es decir, se participó en la mayoría de las actividades conservando el papel como observador. Estas actividades fueron: permanecer en el aula durante la clase de ética 1, escuchar lo que se decía y ver lo que se hacía e irlo registrando. Esto debido a que: "Los papeles que permiten mayor entendimiento del punto de vista interno son la participación activa y completa" (Hernández, 2010, p. 417).

Ahora bien, conviene aclarar que, durante la observación, la participación activa consistió sólo en asistir al desarrollo de la mayoría de las clases de ética 1 durante el primer semestre. En este sentido, como indica Bertely (2000): "el etnógrafo es observador porque no interviene de modo directo en el desenvolvimiento natural de los sucesos. Su función es participativa, sin embargo, porque su presencia modifica necesariamente lo que sucede en el espacio observado". (pp. 48-49)

Con relación a lo anterior, durante la observación de la clase de ética 1 se intentó influir lo menos posible en los participantes de la investigación y en su entorno, pues en la investigación cualitativa el investigador: "procura, lo mejor posible, minimizar la influencia que sobre los participantes y el ambiente pudieran ejercer sus creencias, fundamentos y experiencias de vida asociadas al problema de estudio" (Grinnel y Unrau en Hernandez, 2010, p. 411). Con esto quiero decir que se omitió, por parte del investigador, conductas como: opiniones o preguntas tendenciosas, expresiones corporales o comentarios estigmatizadores, información personal demasiado reveladora sobre las tendencias del investigador, entre otras, que pudieran reprimir en cierto grado la autenticidad del estudiante al mostrar su subjetividad.

Sin embargo, el hecho de tratar de influir lo menos posible en los sujetos que participan en la investigación tuvo que ir de la mano con intentar hacer aflorar su subjetividad. Es decir, se tuvo que tener en cuenta que habrá momentos en que los sujetos precisen una reacción del investigador ante un comportamiento de ellos, por ejemplo, una burla. En este caso: "El investigador tiene que tener un recurso para ganarse a los participantes, entrar en su propia burla, provocarlos, generar en ellos el interés, ganarse a los participantes de forma genuina" (González, 2015, p. 126). Así, la conducta que adopta permite indagar la subjetividad de los sujetos y, a la vez, trata de influir lo menos posible en ellos.

Así, la herramienta de investigación no es algo que siga características rígidas e inamovibles, sino que: “El instrumento no es más que una vía para provocar la expresión del otro, que se debe desdoblar en otros instrumentos que garanticen la expresión amplia y comprometida emocionalmente de los participantes en la investigación” (González, 2015, p. 126). Esto, durante la investigación, se trató de llevar a cabo cuando algunos alumnos preguntaron si recibirían apoyo en la calificación por participar en las entrevistas y se les hizo saber que si ellos lo requerían se podría intervenir a su favor.

La segunda herramienta fueron las anotaciones de campo, las cuales consistieron en registrar la observación directa y la interpretación de dicha observación. Las anotaciones de campo de la observación directa se refieren a las percepciones del investigador sobre los hechos. Las interpretaciones de la observación directa se refieren a las traducciones de las percepciones sobre los hechos generadas en dicha observación. Las primeras notas son de carácter descriptivo, mientras que las segundas son de valor analítico-interpretativo. Las primeras:

> Deben de recoger descripciones concretas del contexto y de las actividades de los participantes; registrar detalles accesorios (gestos, tono de voz...) y de lo que no se comprende, ya que frecuentemente, lo no comprendido adquiere su significado a la vista de datos posteriores; de la propia conducta en el campo, de sus observaciones y acciones. (Vasilachis, 2006, p. 22)

Por su parte, las segundas remiten a la traducción subjetiva por parte del investigador sobre lo que se percibió en las primeras anotaciones. Entonces, pasan al plano del enjuiciamiento en donde se le atribuye un significado a lo que se ha percibido. Por ejemplo, si el investigador ha percibido un tono de voz dubitante puede interpretarlo como nerviosismo por parte del sujeto, pero también como ignorancia. Por eso es importante separar su interpretación de lo que percibe pues ello le permite diferenciar entre los hechos percibidos y el significado que les atribuye a los mismos.

En este sentido, ante la multiplicidad de posibilidades interpretativas, se llevó a cabo la triangulación preguntando al sujeto investigado cuál fue el sentido de la acción o práctica que observó el investigador. Ya que, para dar credibilidad a las interpretaciones del investigador se tiene que: “verificar con los participantes la riqueza de los datos y las interpretaciones, evaluar si éstos comunican lo que ellos querían expresar” (Hernández, 2010, p. 477). Por ejemplo, durante la entrevista con el docente se le preguntó si creía que existían entes demoniacos como parecía que lo había asegurado durante su clase con el siguiente comentario: “Seres de inframundo hacen daño” (OP101121) y contestó: yo nunca dije que existen entes demoniacos,

lo que sí digo es que hay seres que jejeje, bueno las elites … que en un altísimo porcentaje creen en esos seres y los adoran" (EM040722)

Ahora bien, como las interpretaciones de los hechos no sólo atañen a las del mismo investigador, sino también se encuentran las perspectivas de los informantes, éstas deben tomarse en cuenta. "Todas las perspectivas son valiosas: No se busca 'la verdad o la moralidad', sino una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas" (Quecedo y Castaño, 2003, p. 8). Por lo tanto, si un alumno, por ejemplo, presentó una perspectiva inmoral o falsa respecto a la formación en valores se registró como parte de los hechos que se observaron.

Por otro lado, para tratar de cumplir los objetivos de investigación también se eligió la entrevista como herramienta para la recolección de datos, pues ésta, a diferencia del cuestionario: "Es más íntima, flexible y abierta" (Hernández, 2010, p. 418). Por otro lado, se optó por la entrevista de clase semiestructurada. Dichas entrevistas "Se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados" (Hernández, 2010, p. 418). Ello permitió, por ejemplo, saber que un alumno no era responsable en la escuela porque no sabía lo que quería. La entrevista semiestructurada fue esta:

> I: ¿qué obstáculos tienes para educarte en valores?
> AO: no sé igual y la irresponsabilidad mía
> I: ¿A qué crees que se debía la irresponsabilidad?
> AO: flojera, falta de interés en la escuela,
> I: ¿esto a qué crees que se debió?
> AO: a veces me siento entusiasmado con todas las ganas, pero a veces como que no me siento tan decisivo qué es lo que realmente quiero
> I: Y ¿a qué crees que se deba esto?
> AO: no sé es la pregunta que siempre me he hecho. (EAO8070222)

Aquí, las preguntas que se agregaron durante la entrevista fueron a partir de la segunda pregunta. Esto permitió llegar a la raíz del obstáculo del alumno para educarse en valores: no saber lo que quiere.

Los tipos de preguntas que se incluyeron en la entrevista son: de opinión, para ejemplificar, de contraste, de expresión o sentimiento, de simulación. El primer tipo de pregunta pretende indagar la creencia personal del sujeto respecto a un tema determinado. La segunda clase de preguntas consiste en pedir un ejemplo de alguna situación determinada. En la tercera especie de pregunta se le cuestiona al entrevistado sobre: "similitudes y diferencias respecto a símbolos

o tópicos, y se le pide que clasifique símbolos en categorías" (Hernández, 2010, p. 420). El cuarto tipo de pregunta consiste en indagar el sentimiento que le genera al entrevistado un hecho determinado. Y la pregunta ubicada en la categoría cinco pide a la persona imaginarse en una situación hipotética para saber cómo actuaría dentro de dicha situación.

Ahora, en la investigación, el primer tipo de pregunta se usó para saber la opinión del alumno respecto a la clase de Ética 1; la segunda se usó para saber qué maestro ha formado en valores al alumno según su perspectiva, ya que este tipo de preguntas: "sirven como disparadores para exploraciones más profundas" (Hernández, 2010, p. 419); la pregunta de contraste se empleó para conocer la opinión del alumno sobre aquellos que creen que la congruencia de un maestro es determinante en la formación de valores y aquellos que piensan que esa congruencia no es necesaria para llevar a cabo dicha formación; la pregunta de expresión o de sentimiento se usó para saber cómo se sintieron los alumnos en su clase de ética 1 ya que, según Amador (2013), se tiene que llegar al alumno a través de su sentir y: "como parte de ese sentir debe ser escuchado ya que percibe diferentes maneras los contextos en el que es integrado" (p. 49); finalmente, la pregunta de simulación se utilizó para saber cómo formaría en valores a sus alumnos si fuera profesor el alumno.

Respecto a los informantes, que se tuvo en la entrevista realizada a los alumnos, fueron aquellos que conocían a profundidad la dinámica escolar, el tema abordado, y que además les interesara participar en ellas, pues: "El que los informantes tengan un profundo conocimiento del contexto educativo estudiado, y de la problemática abordada, junto con la disponibilidad de tiempo o el interés que demuestra por la investigación resultan determinantes" (Rodríguez citado por Varela, 2009, p. 67). El interés por participar se infirió a partir del involucramiento que tuvieron en tareas que se les dejó para la investigación: presentación del alumno y de sus intereses, así como responder a una pregunta acerca de a qué les había ayudado la clase de ética 1 para cuidar de sí mismos; y el conocimiento del tema se dedujo del tipo de respuesta que dieron en dichas tareas.

Sin embargo, también se entrevistó al docente de ética 1 con la finalidad de que pudiera confirmar lo que los alumnos habían expresado sobre él y su práctica docente, así como lo que se había interpretado de esta última por parte del investigador durante la observación y las entrevistas.

Ahora bien, respecto al número de entrevistas a realizar con los alumnos se tomó en cuenta el criterio de saturación, el cual: “indica el momento límite en el cual no emerge nueva información relevante. La información se satura cuando los nuevos entrevistados no realizan aportes diferentes ni sustantivos a los ya existentes”. (Abero, 2015, p. 105) Lo cual, se dio a partir de la entrevista número 15.

Por otro lado, a lo largo de la construcción de datos pueden ir surgiendo elementos que nos inciten a replantear el problema de investigación y también: “Las praxis se pueden volver sobre las subjetividades y las estructuras presionando a su reconfiguración. Estas reconfiguraciones pueden implicar asimilación de nuevos códigos, emergencia de otros que estaban sumergidos, rejerarquizaciones, polisemias y cambios de intensidad significativa” (De la Garza, 2000, p. 21). Entonces, fue necesario un instrumento que nos permitiera ir registrando lo anterior: la bitácora de análisis, ya que en ella se desarrollan: “Anotaciones respecto a ideas, conceptos, significados, categorías e hipótesis que van surgiendo del análisis” (Hernández, 2010, p. 447).

En lo referente a dichos elementos que surgen del análisis, se realizó una codificación a base de comparación constante de segmentos de contenido para agruparlos en una misma categoría o no según corresponda. Así: “El investigador va otorgando significados y descubriendo categorías. A cada una de éstas les asigna un código” (Hernández, 2010, p. 449). Dicha codificación fue abierta: “en esta se trata...con la identificación de categorías que pudieran ser interesantes, sin limitarnos; así como la inclusión de cuestiones que aparentemente no son relevantes para el planteamiento del problema” (Hernández, 2010, p. 450). Luego: “Se comparan las categorías entre sí para agruparlas en temas y buscar posibles vinculaciones”. (Hernández, 2010, p. 448).

Después, en lo que se refiere a los supuestos, se utilizaron las matrices, las cuales: “son útiles para establecer vinculaciones entre categorías o temas…En cada celda el investigador documenta si las categorías o temas se vinculan o no” (Hernández, 2010, p. 465). Esto para ayudarnos a explicar los supuestos que puedan surgir de los mismos informantes, pues: “No se trata de que ellos validen nuestras opiniones, sino que narren sus propias vivencias” (p. Hernández, 2010, p. 466). Lo cual, busca también dar validez dialógica, misma que consiste en: “Tomar con seriedad las realidades locales”. (Saukko, 2012, p. 325).

Por otro lado, respecto a los instrumentos aplicados, el primero que se utilizó fue la observación participante. Aquí se registraron 9 clases en línea en el periodo del 15 de septiembre del 2021

al 20 de octubre del 2021; 3 de ellas duraron aproximadamente 50 minutos y 6 un promedio de 25 minutos cada una. Se han simbolizado de la siguiente manera: OVFECHA (O=Observación, V=virtual). También se registraron un total de 8 clases presenciales desde el 25 de octubre el 2021 al 8 de diciembre del 2021; 4 duraron 60 minutos y las otras 4 clases tuvieron una duración de 30 minutos aproximadamente. Se han simbolizado así: OPFECHA (O=observación, P=presencial).

El segundo instrumento constó de un cuestionario de presentación del grupo, en esta herramienta los alumnos dieron cuenta de los siguientes aspectos: nombre completo, metas y gustos. Este cuestionario se simboliza así: CPNÚMERODEALUMNO (C=Cuestionario, P=de presentación). Este cuestionario se aplicó el 6 de septiembre del 2021.

El tercer instrumento fue una pregunta con fines exploratorios donde los alumnos de forma voluntaria respondieron en qué les había servido el curso en su vida diaria hasta ese momento. Dicho instrumento se representa así: PENÚMERODEALUMNO (P= pregunta, E=con fines exploratorios). Este instrumento se realizó el 20 de octubre del 2021.

El cuarto instrumento que se ha utilizado fue la entrevista semiestructurada. Respecto a los alumnos que se han entrevistado son aquellos que han participado en clase dando muestra de conocimientos por la temática abordada y que además se han interesado por contribuir a la investigación realizando actividades propuestas por el investigador y aceptando ser entrevistados.

Las entrevistas se empezaron a aplicar el 26 de abril del 2022 y culminaron el 3 de octubre con un total de 16 entrevistas realizadas, 9 de ellas a alumnas, 6 de ellas a alumnos y 1 al maestro de ética 1. Se han simbolizado de esta forma: ENÚMERODEALUMNOFECHA (E=entrevista). Cuando se trata del maestro en vez de poner número del alumno se pone una (M) que significa maestro.

Por otra parte, fue preciso llevar a cabo un criterio para realizar la investigación cualitativa de tipo enografía educativa.

2.2.2 El criterio metodológico

Es preciso describir cuál fue el criterio metodológico que se empleó para codificar los datos que se obtengan a partir de los instrumentos analizados en el apartado anterior. En este sentido, debido a que se pretendió abordar holísticamente las realidades locales de los informantes, el criterio metodológico que se siguió fue el reconstructivo que permite avanzar de lo concreto a lo abstracto; es decir, de lo simple a lo complejo, donde: “no es de esperarse la ‘verificación’ en sentido positivista de lo abstracto puesto que del contexto abstracto al indicador empírico está todo un camino reconstructivo y nuevas determinaciones, diversas de las contenidas en el concepto abstracto” (De la Garza, 1983, p. 166).

Por lo tanto, se partió de un concepto de realidad en movimiento, es decir, una realidad que tanto ella como sus leyes no son fijas ni absolutas de una vez y para siempre. Sin embargo, la ley de la realidad no desaparecería, sino que se volvería: “en ley de tendencia que supone el concurso de los sujetos”. (De la Garza, 2018, p. 127). Dicho concurso no determina al objeto ni es determinado totalmente por él, sino que se da una articulación sujeto-objeto que marca nuevos rumbos en la realidad histórica y el papel de la ciencia sería: “el de la acotación de los cauces dentro de los cuáles los sujetos pueden accionar con viabilidad” (De la Garza, 2018, p. 128).

En esta idea de realidad hay una necesidad de captar su movimiento mediante el cuestionamiento conceptual permanente y: “su rearticulación en búsqueda de lo específico y la determinación de jerarquías y relaciones no necesariamente contempladas por la teoría general” (De la Garza, 2018, p. 137). También se da la comparación de la teoría con lo empírico, más esto último no pretende ser la verificación de aquella sino: “la reafirmación o el descubrimiento de nuevas relaciones entre los conceptos”. (De la Garza, 2018, p. 141)

Ahora bien, el criterio metodológico puede dividirse en cuatro que permitirán el trabajo con la información que se obtenga en el trabajo de campo: el dato empírico, la subjetividad, el contexto y la articulación.

2.2.2.1 El dato empírico

La tendencia positivista ha insistido en creer que un mismo dato empírico puede ser universal, es decir, que puede llegar a ser percibido por todas las personas de la misma manera. Es una tendencia que da preeminencia al objeto y deja de lado al sujeto. Sin embargo, el dato empírico para esta investigación fue visto muy diferente a dicha tendencia pues él da al sujeto un papel protagónico en la construcción del conocimiento.

Esto quiere decir que la información que se construye del campo no existe por sí misma fuera de la reflexión que sobre ella haga el investigador. En este sentido, las informaciones: “Son producciones construidas a partir de las ideas del investigador e inseparables de ellas. No hay nada a ser demostrado que esté fuera del sistema de pensamiento del investigador” (González, 2015, p.126). Por ejemplo, un dato empírico que muestre la escasa participación de un alumno puede ser visto como una falta de valor por un investigador, mientras que para otro puede ser enjuiciado como respuesta a un ambiente de intolerancia grupal. Esto lleva a considerar que es el sujeto quien subjetiva[1] lo que tiene del objetivo del dato empírico y, a su vez, constituye un criterio metodológico.

Este criterio intenta diferenciarse del método positivista en tanto considera que no existen conceptos que sólo tienen que ser verificados en la realidad para poder decir que encuentran relaciones con los datos que ésta ofrece. Sino que intenta mostrar que los datos de la realidad en relación con el concepto del que parte el investigador se reconstruyen al momento que éste entra en contacto con dichos datos. Esta reconstrucción: “implica forzosamente más determinaciones de las contenidas en el concepto que pretende expresar” (De la Garza, 1983, p. 163). Por ejemplo, si parto del concepto de autonomía para ver si se da en el aula y me encuentro con el dato de obediencia de un alumno diría que no tiene que ver con el concepto. Sin embargo, puede reconstruirse el indicador o dato en la medida en que dicha obediencia responda a una convicción del alumno, pues en caso de que así sea existiría una obediencia dada a partir de la autonomía del alumno, misma que le permite obedecer porque está convencido de que es importante que lo haga.

El que el sujeto subjetive al dato empírico no implica que éste último se convierta en relativo, sino que su aspecto objetivo pueda ser interpretado de diferente forma por cada sujeto, así, en el ejemplo que se dio de la participación lo que pertenece al campo objetivo es una escasa participación, la cual puede ser interpretada de forma diferente por cada investigador.

> De esta manera, la experiencia y el dato empírico no son simplemente el reporte de lo dado, sino la propia interacción entre sujeto y objeto; el dato está siempre subjetivado en un contexto objetivado y sobre el mismo influyen tanto la teoría como los significados del investigador y de los sujetos investigados. (Geertz en de la Garza, 2012, p. 235)

Entonces, el dato empírico, como criterio metodológico, es algo que está construyéndose gracias a la participación del sujeto que investiga y del sujeto que es investigado. En este sentido, fue una parte importante del método de investigación, ya que permitió contrastar los sentidos del investigador con los del sujeto investigado, sin convertirse todavía en el eje principal de dicho método hasta que no exista una conveniencia entre ambos sentidos. Es decir:

> El dato empírico es importante porque permite "verificar" hipótesis subsidiarias de la reconstrucción, sin que la prueba de las hipótesis se convierta en el eje principal de la metodología. La reconstrucción de la teoría sobre el objeto de estudio es la reconstrucción de la totalidad, la cual no debe entenderse como el todo infinito por definición, sino lo pertinente a la explicación del objeto. (De la Garza, 2012, p. 237)

El dato empírico, por tanto, es algo que implicó la reconstrucción del investigador para poder ser interpretado de forma apropiada mediante la participación de los significados tanto de dicho investigador como del sujeto al que investigó. Se alejó así de la pretensión positivista de ser algo dado y se volvió algo que se está dando mediante el encuentro entre los sentidos del sujeto que investiga y del sujeto que es investigado.

En este sentido, la experiencia de la que dan cuenta los alumnos en la observación y entrevistas, así como la que tiene el investigador a partir de esto, también es algo que se da como acontecimiento y como formación del sujeto. Así, es un movimiento de salida de sí mismo y de regreso.

> Un movimiento de ida porque la experiencia supone un movimiento de exteriorización, de salida de mí mismo, de salida hacia fuera, un movimiento que va al encuentro con eso que pasa, al encuentro con el acontecimiento. Y un movimiento de vuelta porque la experiencia supone que el acontecimiento me afecta a mí, que tiene efectos en mí, en lo que yo soy, en lo que yo pienso, en lo que yo siento, en lo que yo sé, en lo que yo quiero, etc. (Larrosa, 2009, pp. 3-4)

Lo anterior, no excluye la idea de que en la experiencia también está un sujeto que reconstruye a la vez que es reconstruido. Por ejemplo, el hecho de que un alumno haya tenido la experiencia de tener un maestro interesado en sus alumnos es algo que, en su momento, el alumno reconstruyó al poder nombrar así al maestro, pero también es algo que lo formó ya que tuvo un impacto en él a tal grado de recordarlo posteriormente.

Esto lleva a considerar que otro criterio metodológico de investigación fue la subjetividad que permitió el descubrimiento de los significados de los sujetos implicados en la investigación.

2.2.2.2 La subjetividad

Según se ha visto más arriba, la subjetividad no se reduce a la cultura que poseen los sujetos, sino a la producción que éstos hacen del ella mediante su emoción. En este sentido, cupo esperar que existiera una producción polisémica de la misma, ya que un mismo discurso cultural puede despertar emociones diferentes en las personas debido a que los intereses de éstas no son iguales.

Ahora bien, la subjetividad, como criterio metodológico, se refirió a los significados que el investigador otorga a los significados de los sujetos que investiga. En este sentido, abarca la subjetividad del investigador, la cual es una: "subjetividad no abstracta como en la fenomenología, sino histórica, cultural y lingüísticamente determinada" (Garza de la, 2018, p. 228).

Entonces, como investigador del significado de algunos alumnos de preparatoria respecto a la educación en valores éticos, yo: Shaday Santos Moreno López, fui portador de otro criterio metodológico de dicha investigación. Pues, soy (fui) quien interpretó los datos empíricos según mi subjetividad como investigador, la cual no es la misma a la de ningún otro investigador por ser cada quien único e irrepetible y poseer también experiencias particulares que le hacen reflexionar sobre la misma información de diferentes maneras.

No obstante, se tuvo que poner en práctica un cierto marco ético, vigilante y preciso para tratar de no mal interpretar o interpretar sólo lo que yo creía que debe ser el dato empírico. Es decir, se tuvo que tener cuidado de no tergiversar lo que habían querido decir los informantes para obtener una descripción de su subjetividad más objetiva. Para ello, la teoría fue fundamental y la vigilancia epistémica indispensable.

Respecto al aspecto teórico, Bertely (2000) comenta que: "Mostrar cómo el investigador construyó sus afirmaciones y tejidos interpretativos incide en la consistencia y fortaleza argumentativa de sus descubrimientos" (p. 66). Esto es, detallar el proceso mediante el cual se han obtenido las interpretaciones del investigador dota de mayor consistencia a su trabajo hermenéutico.

En relación a la vigilancia epistémica, es necesario mostrar la perspectiva subjetiva del investigador y no sólo la del sujeto investigado y la del marco teórico, es decir, es indispensable: "Mostrar el horizonte significativo del intérprete para propiciar su resignificación a la luz de las interpretaciones producidas" (Bertely, 2000, p. 99). Esto equivale a separar lo que la teoría dice respecto a los datos empíricos, lo que es la interpretación de los sujetos investigados, y lo que el investigador interpreta de dicha interpretación; para con ello poder generar un descubrimiento en base a esta triangulación.

Así, el trayecto recorrido por cada investigador le hace centrar la atención en un objeto de investigación y no en otro, le hace ver al dato empírico de una manera y no de otra, le hace tratar la información de determinada manera y no de otra. Es por esto: "que un mismo acontecimiento puede tener diferentes tratamientos teóricos, metodológicos, expositivos y llegar, por lo tanto, a descripciones o interpretaciones distintas" (Piña, 1997, p. 14).

En este sentido, además de la subjetividad del investigador, también vale la pena explicitar que la reconstrucción de los procesos centró la mirada en la subjetividad de los informantes, es decir, además de recuperar la subjetividad del investigador se pretendió recuperar la de los sujetos que participaron en la investigación.

Sin embargo, el investigador no sólo se ve determinado por su experiencia al momento de interactuar con los datos empíricos, pues éstos también son producto de un entorno social que los configura con un sentido particular.

2.2.2.3 El contexto

Así, otro criterio metodológico en la investigación fue el contexto. Un investigador no puede pretender que un mismo dato empírico responda a la misma lógica de todos los entornos. Por el contrario, cada entorno va dotando de una significación particular a cada dato empírico. Por ejemplo, un acto de obediencia de un alumno de un medio rural puede dar a entender la reverencia de dicho alumno hacia su maestro, mientras dicho acto de un alumno de medio urbano puede traducirse como un medio para lograr una buena calificación. Por eso: "El papel del intérprete, llámese antropólogo, sociólogo o etnógrafo, consiste en comprender las múltiples expresiones de la socialidad que construyen los actores a lo largo de su vida cotidiana". (Piña, 1997, p. 16)

Sin embargo, para el caso de la presente investigación fue necesario delimitar dichas socialidades a un ámbito en particular: el escolar. En este sentido: “La dimensión social de la cultura escolar resalta la interpretación del modo en que las escuelas se establecen nexos con grupos económica, cultural e históricamente diferenciados” (Bertely, 2000, p. 47). Estos grupos son los alumnos, los cuales presentan un contexto distinto entre sí.

Más, no todo su contexto es lo que se investigó sino sólo aquello que dio cuenta de cómo se ha formado la subjetividad de los participantes en la investigación. “Nuestro interés se centra en comprender el modo en que los sujetos construyen sus identidades en relación con los contextos socioculturales (familiares, políticos, económicos, laborales, recreativos, etc.) en que viven”. (Flores en Abero, 2015, p. 129)

Por ejemplo, dado un contexto capitalista en donde el desarrollo de capacidades como el amor y la razón por parte de un alumno se ve paralizado puede centrarse la atención en cómo dicho contexto lo ha vuelto indiferente a partir de las relaciones instrumentales que vive en la escuela, en la familia, en el vecindario, etc. Es decir, no se tomaron en cuenta partes de su contexto que no ayudan a explicar su comportamiento indiferente como podrían ser la flora y la fauna de su comunidad, las asociaciones de superación personal presentes en su comunidad, las nuevas presentaciones de un producto que consume, etc.; sino sólo aquellas que han hecho que se olvide de interesarse por los demás.

Para el caso de la investigación interesaron aquellas situaciones contextuales que tuvieron relación directa con la formación en valores éticos, con su sentido, relevancia social, importancia familiar, etc. Finalmente, fue fundamental delimitar el contexto donde se realizó la investigación educativa: el aula o salón de clase en el que se desarrolló la clase de ética 1.

Todo lo anterior, llevo a plantearse un último criterio consistente en considerar y relacionar varias dimensiones que presenta un mismo hecho o fenómeno.

2.2.2.4 La articulación

El hecho de reducirse a una sola dimensión del dato empírico implica pobreza en su comprensión, pues dicho dato está inmerso en una complejidad que lo determina. Por ende: “Todo intento de renunciar a esta complejidad equivale a prohibirse el acceso a su riqueza y a vaciar su contenido”. (Sánchez, 1993, p. 4)

Por ejemplo, una inconsistencia entre una buena calificación en la materia de Ética 1 y el comportamiento inadecuado del alumno que se hizo acreedor a esa calificación no debe reducirse a la dimensión pedagógica pretendiendo explicar dicha inconsistencia a partir de la incapacidad docente para formar en valores desde un plano actitudinal, sino se han de atender otras dimensiones para explicar dicha inconsistencia tales como la dimensión social, cultural, familiar, entre otras, que permitan dar razón al por qué de dicha inconsistencia.

Es importante recalcar que este trabajo de articulación no consistió en verificar la teoría de la que se parte con los hechos observados sino: “la reafirmación o el descubrimiento de nuevas relaciones entre los conceptos”. (Garza de la, 2018, p. 141). Es decir, versó sobre una reconstrucción de la realidad ayudándose de la teoría, pero sin que esta última limitara la advertencia, por parte del investigador, de nuevas dimensiones que determinan al objeto de estudio en cuestión.

Lo anterior, implicó dejar de ver la realidad como algo que pueda ser explicado a partir de una teoría y verla como algo que se construye en el presente con la participación del sujeto. Por lo tanto, esto, como se ha dicho más arriba: “requiere partir de un concepto de realidad que trascienda a la realidad como objeto en un nuevo concepto de ésta como horizonte de posibilidades, que se corresponda con la exigencia de que la realidad se construye […]” (Zemelman, 1998. p. 55).

Debido a ello, el criterio de la articulación requirió ver la realidad como totalidad concreta, la cual: “Implica la idea de que los procesos en la realidad no se dan aislados, sino que entre ellos hay relaciones que hay que descubrir” (Garza de la, 2018, p. 153). Es decir, existe una articulación de los procesos que se dan en el mundo que fue necesario advertir como en el ejemplo que se acaba de dar acerca de que un comportamiento inadecuado se debe a causas que están ligadas a diferentes dimensiones como la académica, la familiar, la social, etc., las cuales son los procesos que no se dan solos para causar el comportamiento inadecuado y que fue preciso identificar.

Durante la investigación, se precisó, sobre todo, buscar y entrever procesos ajenos a los académicos que dieran cuenta de la educación en valores éticos. Dichos procesos fueron primordialmente familiares, sociales y religiosos.

Por ello: “El supuesto de la articulación implica, metodológicamente, la búsqueda de las áreas de la realidad pertinentes al problema, y de los conceptos ordenadores de cada una de las áreas,

para luego buscar las relaciones posibles y articulaciones conceptuales" (Garza de la, 2018, p. 153). Esto es, la articulación requiere buscar las dimensiones que puedan explicar el problema en cuestión, luego, explicitar en qué consiste cada dimensión y, finalmente, tratar de encontrar relaciones entre dichas dimensiones.

Por otro lado, debido a la explícita o implícitamente se ha venido hablando de más de un enfoque metodológico de investigación, es preciso aclarar qué enfoques se utilizaron.

2.2.3 El diseño metodológico

> Respecto al tipo de diseño que se usó, se parte de lo que dice Hernández cuando menciona que: "Las fronteras entre los diseños cualitativos realmente no existen...Un estudiante no debe preocuparse tanto si su estudio es narrativo o etnográfico, su atención más bien tiene que centrarse en realizar de manera sistemática y profunda, así como a responder al planteamiento del problema" (Hernández, 2010, p. 516).

Tomando en cuenta lo anterior, en la revisión de la teoría se utilizó el enfoque hermenéutico conservativo en el que, según Álvarez (2003), presenta la regla de que: "Aunque pueden existir diferencias en la interpretación del significado de un texto, es posible resolverlas apelando a ciertos principios generales de racionalidad o evidencia" (p. 81). Por ejemplo, si un autor ha sido interpretado de forma diferente por dos intérpretes es posible atender a los fundamentos que da cada uno para determinar quién ha interpretado de mejor manera dicho autor.

Después, una vez ingresando al campo de estudio, se parte del diseño etnográfico educativo.

> La etnografía educativa […] no se vincula con ninguna teoría o teorías especiales, porque lo más trascendente metodológicamente es la construcción del conocimiento a partir de la vivencia de los actores y no desde un concepto consagrado dentro de una disciplina o teoría. (Piña, 1997, p. 10)

En este sentido, para el análisis de las entrevistas se usó el enfoque hermenéutico dialógico pues: "las interpretaciones exitosas implican una *fusión de horizontes".* (Álvarez, 2003, p. 82). Este enfoque hunde sus raíces en la concepción gadameriana de que es imposible abandonar los prejuicios al momento de comprender la realidad y, por lo tanto: "Para poder comprender al otro, mi pretexto tiene que "ampliarse" con concepciones del pretexto del otro" (Peñaranda, 2004, p. 4). Es decir, en la comprensión de las entrevistas debió haber un enriquecimiento de las preconcepciones del investigador con las de los entrevistados.

También es necesario tener en cuenta que como se investigó un contexto no familiar existieron desventajas que se tuvo que tener en cuenta, las cuales giran en torno a la dificultad de conocer de mejor manera la dinámica escolar que estudia. Sin embargo, una ventaja fue que se pudo ver dicha dinámica más desde fuera, a diferencia del investigador quien:

> Se incorpora en un ambiente que le es familiar, puede convertirse en un integrante más del grupo, en un actor conectado con éste y no en el observador que intenta comprender las acciones con sus respectivos códigos: el investigador puede transformarse en parte. (Piña, 1997, pp. 10-11)

De todas formas, fue necesario tratar de ver el fenómeno estudiado a partir de una visión con cierta distancia tratando de salirse de la situación para tener una visión más objetiva de las subjetividades expresadas por los participantes. También, fue preciso tratar de entender mejor el ambiente estudiado.

Finalmente, retomé el diseño narrativo en el que: “El investigador recolecta datos sobre historias de vida y experiencias de ciertas personas para describirlas y analizarlas” (Hernández, 2010, p. 504). Lo cual se pretendió hacer con nuestra herramienta referida a las entrevistas, para describir y analizar la experiencia dentro de la preparatoria y fuera de ella, por parte de los alumnos y el maestro elegidos en dicho instrumento.

CAPÍTULO 3

DINÁMICA INSTITUCIONAL Y ACTITUD DOCENTE EN SIGNIFICADOS EN EDUCACIÓN ÉTICA

3.1 Educación virtual vs educación presencial

La experiencia discente en educación en valores, durante su primer semestre de preparatoria, tuvo que darse, en un principio, desde el hogar de cada alumno, preferentemente mediante el uso de plataformas digitales como *google meet* y *classroom*. Después, alrededor de más de dos meses en la modalidad virtual, se fue cerrando dicho semestre de forma presencial. Por lo tanto, es necesario revisar el testimonio de algunos de ellos en lo referente a cada modalidad de educación.

3.1.1 La virtualidad: sus obstáculos y sus ventajas

El primer semestre que cursó el alumno, el cual inició el 23 de agosto del 2021, fue de manera digital. El horario semanal destinado para las clases de ética 1 fue lunes de 11:50 a 12:20 y miércoles de 11:50 a 12:50. Durante este horario, los alumnos y el maestro se conectaron desde sus aparatos electrónicos para estar en la clase y, posteriormente, estaban al pendiente de material y tareas que subía el maestro a la plataforma de *classroom*.

En este sentido, se puede observar que el tiempo de clase fue de 90 minutos a la semana, a diferencia del horario presencial antes de la pandemia que era de 150 minutos semanales. Lo cual incidió en la reducción de contenidos que se desarrollaron durante el semestre, algo que también fue apoyado por las autoridades escolares al dar la indicación de reducir el número de aprendizajes esperados a desarrollar.

No sólo eso, la clase virtual acarreo otros obstáculos para el aprendizaje, los cuales fueron narrados por los alumnos. Uno de ellos, que fue del que dio cuenta gran parte de los alumnos entrevistados, fue la falta de control a lo que hacía el alumno, debido a que mediante la computadora el docente no podía saber qué hacia el estudiante. Con relación a esto, específicamente 6 alumnos dieron un testimonio similar al siguiente, cuándo se les preguntó cuál era la mejor forma de educar en valores, si en el modo virtual o en el presencial:

> Presencialmente porque en las clases virtuales yo vi que uno de mis compañeros… dejo la cámara encendida y no estuvo en toda la clase… virtualmente hacemos otras cosas, como que no le damos importancia a la clase y no lo hacemos y en presencial yo creo que aquí le pondríamos mayor atención y tomaríamos más en cuenta lo que nos dicen. (EA2030522)

Esto da muestra, como se verá en el siguiente capítulo, de una falta de autonomía discente, producto de una educación autoritaria en la que el alumno no tiene, al menos en este caso, convicciones como el hecho de que el estudio es importante y sólo actúa si la autoridad está ahí con él para vigilarlo y castigarlo si no cumple lo que se le ordena.

Lo cual, es incluso aceptado por una alumna cuando menciona, al comparar entre la educación virtual y la que se estaba dando ya en su escuela, que de forma presencial es mejor la atención porque:

> En clases virtuales, aunque quieras o no puedes tener la cámara apagada y puedes hacer otra cosa y yo lo hacía de vez en cuando. Entonces aquí no es que puedas apagar tu cámara y hacer otra cosa, tienes que prestar atención. (EA5020622)

Ahora bien, otro obstáculo que se dio virtualmente fue que algunos alumnos no fueron capaces de captar bien los contenidos que se les enseñó, debido a la limitante de no poder aclaras sus dudas, como lo habrían hecho de forma presencial. Al menos, 3 alumnos dan cuenta de esto con relatos parecidos a éste:

> Presencial porque virtual no se te entiende porque algunas veces tienes dudas y ya no podemos, pero ahorita en presencial, ya podemos entender más porque ahorita te levantas y le vas a preguntar y ya le entiendes. (EA3280422)

En este sentido, como se pudo observar en la clase virtual, algunos momentos en donde el docente dejaba trabajo a sus alumnos, como copiar diapositivas u observar un video, si el alumno quería preguntar algo al maestro no era posible, porque el único medio que tenía para comunicarse con él era la plataforma virtual que estaba usando el grupo para realizar su actividad.

También, otro obstáculo se presenta de forma virtual cuando el dispositivo del alumno llega a fallar por cuestiones ajenas a él. Así lo indica un alumno cuando menciona que un obstáculo para educar en valores fue ese: "ya que en no presenciales se te puede ir la conexión… llegó a pasar que no estabas en tu casa y es hora de tu clase, muchas cosas así". (EA4120522)

Pero, no todo fue obstáculos, un alumno menciona que la forma virtual puede ser fuente de educación en valores si la familia del alumno está presente en su clase, al menos de ética 1, ya que puede reforzar dicha educación al alumno al ratificar la importancia de las enseñanzas del docente. Su testimonio es el siguiente:

> Puede ser de las dos formas, aunque principalmente era mejor en virtual; ya que … los papás, los hermanos, hasta incluso, escuchaban la clase del maestro y se quedaban sorprendidos, por ejemplo, mis papás decían ya vez por qué es importante, porque se debe hacer esto y no lo otro. Pienso que sí se puede ser más eficiente en la educación virtual. (EA1030522)

Otra cuestión a favor para la educación en valores éticos, en el modo virtual, se da si el alumno es autónomo en su educación y tiene el valor del estudio, independientemente de que no esté un maestro para cerciorarse de que ponga atención y realice su deber, dicho alumno puede hacer lo anterior. Así lo indican 2 alumnos. Un testimonio es cuándo se pregunta cuál era la mejor forma de educarse en valores si presencial o virtualmente, a lo que se responde:

> Ambas… porque en virtual estábamos con el maestro, pero el todo nos sigue enseñando, también jugaba a veces con nosotros y nos platicaba sus cosas… y pues como que te enseñaba a ser un poco más educado porque tú como estudiante le hacías caso. (EA11210622)

Esto quiere decir que el alumno percibe que los contenidos a enseñarse por el maestro siguen siendo los mismos en ambas modalidades. Además, lo que el maestro hace con sus estudiantes continúa también de forma presencial. Todo eso hace que se pueda educar el alumno ya que está atento a lo que dice su docente y lo toma en cuenta en su vida diaria. Lo cual, es una muestra que, siempre y cuando el alumno cumpla su papel como estudiante, ambas modalidades le permiten educarse en valores éticos.

Sin embargo, incluso en alumnos con convicciones sobre la importancia del estudio o con padres que apoyaban la educación en valores en casa, se pudo observar en el testimonio de los alumnos que existieron cosas que la educación virtual no pudo lograr. A continuación, se expondrán dichas cosas.

3.1.2 Lo irremplazable de lo presencial

El regreso a clases presenciales se dio el 25 de octubre del 2021, llevado poco más de 2 meses en educación virtual. Y, desde entonces ya no se regresó más a clases virtuales. Por lo tanto, algunos alumnos pudieron contrastar diferencias que dieron cuenta de algo que sólo lo presencial es capaz de brindar en la educación en valores éticos.

Una de estas cosas fueron el tipo de actividades que sólo se pueden realizar en clases presenciales, en aras de asimilar los contenidos que se pretenden enseñar al alumno. De esto da cuenta el alumno cuando menciona que la modalidad presencial es mejor para educar en valores

porque: “así podemos poner en práctica algunas actividades como la que mencioné antes y en virtual sólo era realizar apuntes o sacar investigaciones”. (EA9280622)

Aquí se puede ver que el alumno observa que en las clases virtuales se limitó el maestro a pedirles apuntes de su clase o a investigar algo. En contraste a esto, advierte que en clases presenciales esto cambia porque se pueden realizar actividades como la que el mismo alumno describe a continuación:

> Nos pusieron a sentarnos y a poner nuestro nombre en un globo y nos hicieron que saliéramos y, después de eso, que saliéramos. Desordenaron los globos y otra vez volvimos a entrar. La indicación fue que encontráramos nuestros globos… buscándolos y sentarnos en nuestro lugar. Después, lo que hicimos fue solamente buscar nuestros globos y no nos importaba si mi compañero ya lo había encontrado o no … y al momento de no empatizar con nuestros compañeros simplemente pensábamos en nosotros y no en los demás, y ya después nos explicaron que hay que ser empáticos con las personas porque es algo importante en nuestra comunicación y en nuestra sociedad, y ya después de eso hicieron que buscáramos nuestros globos, pero a la vez buscáramos los globos de nuestros compañeros, ayudándolos. (EA9280622)

Respecto a lo anterior, el alumno menciona que llevar a cabo actividades que lo ilustren sobre lo que es un valor y luego hablarle de la importancia del mismo en la sociedad es una forma de que aprenda la importancia del mismo. En este sentido, el hecho de que esta actividad sólo pueda realizarse presencialmente consiste en hacer uso de los sentidos y del trabajo en grupo cara a cara, algo que es irremplazable por la educación virtual.

Una segunda ventaja para la educación presencial está cuando una alumna da cuenta de que en la educación virtual son menos visibles y practicables los valores. Al preguntársele cuál era el mejor medio para educar en valores responde: “presencial… porque pues se notaba más, porque en virtual no había nada de eso, valores bueno yo no vi, en presencial se practica la empatía a veces con algunos maestros”. (EA12230622)

Lo anterior, indica que detrás de una pantalla es difícil ver la práctica de muchos valores, a diferencia de estar de forma presencial en un grupo dentro del salón de clase en donde es más fácil observar dicha práctica. De hecho, tampoco es igual ver la práctica de un valor de forma virtual que presencialmente, ya que, por ejemplo, el retraso de una respuesta en la primera forma no deja clara la causa de dicho retraso. “Una ausencia temporal en una comunidad virtual puede sugerir un cambio en las relaciones sociales dadas en la comunidad, o podría simplemente reflejar un impedimento técnico en la conectividad, por cierto, período”. (Paech, 2009, p. 6 como se citó en Méndez, 2015, p. 78)

Por otro lado, a nivel institucional el significado de la educación en valores que tienen los alumnos también refleja que ésta se facilita si existe cohesión en la enseñanza entre los integrantes de la plantilla docente, administrativa y directiva. Sobre esto se hablará en el siguiente apartado.

3.2 La congruencia institucional

Sólo una alumna dio cuenta de que algo que le había ayudado a educarse en valores fueron los consejos similares que les dieron algunos de sus docentes, lo cual indica la importancia de que los maestros no contradigan en su enseñanza a sus colegas, ya que estarían impidiendo la realimentación del alumno y favoreciendo la generación de dudas respecto a lo que se le enseña en la escuela.

Ahora bien, respecto al testimonio de la alumna, ella menciona que había adquirido el valor de la tolerancia con sus compañeros de grupo no sólo gracias a un maestro en particular, sino también a tres de ellos que le habían hecho ver que las cosas no siempre salen como uno quisiera y por eso habría que ser tolerantes con los demás. Su testimonio es éste:

> AA: me desesperaba en un trabajo, entonces, le dije al maestro: “no mi compañero se estresaba mucho”, y yo le dije y me dijo: “es que tienes que ser tolerante porque, aunque tú lo quieras hacer súper bien, súper bonito, pero a veces las cosas no salen como nosotros queremos”, y pues sí me di cuenta que a veces hay que ser tolerantes también con nosotros mismos y tener mucha paciencia con el tipo de personas o incluso con nuestros familiares.
>
> I: ¿Qué maestro te dijo esto?
>
> AA: fueron tres maestros, fue el maestro Abundio, la maestra Ceci, y la maestra Érica; que no siempre va a ser como yo quiera y aunque nuestro trabajo esté súper bonito a veces no siempre se tiene toda la calificación … que queremos obtener. (EA2280422)

Esto da cuenta de la importancia de que los docentes se comprometan a enseñar al alumno los mismos valores para que puedan generar en el alumno una enseñanza de los mismos que esté libre de contradicciones. De lo contrario, existe un obstáculo en el aprendizaje del alumno.

No obstante, a veces ni siquiera la mayoría los maestros de una institución consideran lo anterior, lo cual es algo que indican Beltrán y David (2011) cuando informan de su investigación que sólo: “Algunos maestros (8%) consideran un gran obstáculo establecer un significado y una jerarquía de los valores que rija a la institución, debido a que cada uno de ellos tiene diferentes opiniones del valor que se quiere promover” (pp. 3-4).

Así, es difícil proyectar de parte de los docentes al alumno una idea clara de qué forma de entender el valor es la más importante, así como de qué valores debieran predominar sobre otros. Y, siendo los maestros unas figuras de autoridad en el conocimiento para los estudiantes, la contradicción entre ellos implica una falta de claridad respecto al mismo.

Un ejemplo que he observado es el de la importancia de la autonomía entre los docentes. Para algunos de los docentes es preferible el valor del orden al de la autonomía. Luego, cuando un maestro decide permitir a sus alumnos salir al baño sin pedir permiso para fomentar la autonomía en ellos y, pese a que algunos alumnos no hagan un buen uso de la misma, dicho maestro decide mantener su dinámica de clase; pero un orientador, debido a que no le parece la falta de orden debido a la promoción de la autonomía por parte del docente, hace que abandone dicha promoción causando con ello en los alumnos inquietudes respecto a si es más importante la autonomía o el orden.

Entonces, es de vital importancia que los docentes compartan una misma jerarquía y visión de valores si quieren impactar en la educación de los mismos. Pero, se advierte que algunas veces esto no se da entre los docentes, ya que llevan a cabo prácticas que no siempre están en consonancia.

> En el transcurso del ciclo escolar se realizan diferentes actividades, cada una con un propósito diferente, por lo que no existe correspondencia con los valores plasmados por la escuela. Fierro (2003) explica que el docente pone en práctica sus propios valores al permitirse determinada forma de trato y de manifestar afectos de distinto signo hacia la persona de sus alumnos. Sin embargo, los profesores no consideran tener un plan de trabajo que les permita promover los valores institucionales. (Beltrán y David, 2011, p. 4)

En este sentido, al docente parece no interesarle un diálogo y una organización auténticas con sus colegas para favorecer una educación más homogénea en valores. Más aún, dicho diálogo y organización son algo que no se pueden dar en un sistema educativo que se basa en relaciones de tipo vertical.

> La tradición histórica de ordenación dirigista del *curriculum* en nuestro sistema educativo ha primado la relación vertical de cada profesor con las orientaciones administrativas que le dictaban lo que tenía que hacer, más que las relaciones entre profesores para prever un plan coherente a nivel de centro … Hoy, lamentablemente, vemos cómo los “derechos adquiridos” o la antigüedad tienen un eficaz predominio en muchas ocasiones sobre cualquier otro criterio de racionalidad colectiva, donde esos valores individualistas limiten sus primacías en favor, de la coherencia colectiva a favor del alumnado. (Sacristán, 2007, pp. 238-239)

Lo cual, es algo que he observado en mi experiencia laboral, pues, en lo referente a la educación en valores, he visto una falta de diálogo y planeación reales entre los docentes y sus autoridades inmediatas para, primero, definir cuáles son los valores que se debe fomentar como institución y, después, para discutir cómo debe entenderse cada valor en su aplicación y las formas de llevarlo a la práctica.

Generalmente, se dice tener ciertos valores como institución, pero en la práctica priman otros o cada docente tiene su escala de valores a enseñar y la forma de entenderlos. Lo que parece indicar que el maestro es un agente muy aislado de la educación que se limita a actuar a su manera dentro del poco margen de libertad que se le da para ello. No obstante, las coincidencias en su forma de entender un valor y atribuirle una importancia similar a veces se dan y tienen un gran impacto educativo como en el caso de la alumna antes mencionada.

3.3 Apoyo institucional para el desarrollo curricular docente

Durante las clases iniciales del primer semestre el maestro de ética 1 dio a conocer que los contenidos que iba a enseñar no iban a ser necesariamente los que venían en el programa oficial. Él consideraba que lo que viene ahí no es útil para los fines de la materia y tuvo que promover, ante sus autoridades, que le dieran la oportunidad de impartir los temas a enseñar, y que realmente cree que sirven a dichos fines. Su testimonio fue el siguiente:

> Yo reestructuré el curso y lo estamos haciendo de tal manera que nos pueda servir para algo. Porque, pues, obviamente el curso en sí mismo está bastante sacado de la realidad y a mí me parece que no era un curso de ética propiamente… entonces… se me ha permitido dar un curso propiamente de ética con autores y todo ese tipo de cosas; porque bueno, normalmente, viene códigos, leyes morales, y una parte de eso de ontología y bueno la verdad no creo que sea mucho eso ética. (OV130921)

Esto habla de que la institución permitió la iniciativa docente de impartir un tipo de contenidos que considera más oportunos para enseñar ética. Lo cual, habla del interés inicial del maestro para convertirse en un agente de desarrollo curricular en vez de seguir siendo sólo un reproductor del currículum oficial.

> Si bien no somos sujetos de determinación curricular y muchos menos de construcción formal del currículum, podemos incidir en una gestión curricular crítica que permita desarrollar un currículum que rescate ideas pensadas sobre la educación que rompa con la pasividad de la comunidad. La gestión curricular consiste en la implementación de proyectos de formación continua que permita a los profesores constituirse como sujetos: con proyectos, utopías, finalidades y retos; que les permitan valorar a la filosofía de la educación, los planes y programas de estudio, las leyes secundarias y los reglamentos

> relacionados con la educación para que, a partir de una visión amplia se pueda incidir en la práctica curricular desde una visión práctica-teoría-práctica con una posición de cultura reflexiva y de concienciación. (Madrigal, 2020, pp. 51-52)

La razón principal por la que el docente no encuentra oportuno el temario oficial de la materia de ética 1 es que, lejos de enseñar ética, se limita en muchos temas a enseñar moral, con lo que hace una dura crítica a quienes lo han creado, pues advierte que una verdadera enseñanza ética conlleva el conocimiento de sí mismo, el autodominio e implica tanto el pensar como el sentir. Su relato es el siguiente:

> Me parece que el temario original dista mucho de ser ética, si acaso es moral, es una clase de moral no de ética, creo que mal entienden … lo que es la ética y pensamos que la ética son los valores, eso es un absurdo, eso no es … la ética es la introspección como acceso al conocimiento del ser, es decir, lo que Sócrates ya había dicho … es el conocimiento de sí mismo y el dominio de sí mismo … yo trato que el alumno realmente reflexione sobre sí mismo, el contenido que yo les doy es propiamente ético, del ethos griego … de una forma de ser y estar en el mundo … El temario te habla de normas, o sea, por ejemplo, trae el código Hammurabi, bueno ¿cómo para qué?, o los 10 mandamientos ¿cómo para qué? Eso sólo es teoría, sólo es abstracción y es moral … o sea la ética de hecho … es una forma de vida, basada en la reflexión, en lo que Sócrates llamaba la *phronesis,* sentir y pensar a la vez o pensar y sentir a la vez. (EM040722)

En relación a lo que menciona el maestro sobre que la ética no son los valores se puede ver que existe una predilección por enseñar lo que es ética, preferentemente griega, al alumno y volverlo ético bajo esa visión, en vez de enseñarle qué son los valores y educarlo en ellos. Esto, se pudo ver durante su clase de ética 1 al profundizar lo que significaba ética y promover el autoconocimiento y reflexión del alumnado. De hecho, sobre lo que es ser ético el docente se pregunta y responde lo siguiente: "¿eso conlleva ciertos valores? sí pero más que valores yo aquí no enseño valores" (EM040722).

Con ello, expresa su tendencia a enfocarse en el conocimiento del ser que puede implicar el desarrollo de ciertos valores, pero desdeñar en sí el desarrollo de los valores en general. Sin embargo, desde mi punto de vista, ello implica reducir la educación de la ética a la visión griega de la introspección de sí mismo y del conocimiento del mundo. Y se reduce aún más si el maestro omite desarrollar en el alumno un autoconocimiento personal de mayor amplio alcance al que se vio durante su clase.

Ello debido a que no todos los alumnos requieren educarse sólo bajo ese enfoque y ameritan otro tipo de educación que les permita, primero, abordar problemáticas individuales que, de no ser resueltas, jamás surtirá efecto el pretendido análisis propio y del mundo. Por ejemplo,

durante la investigación se vio que un alumno no sabía lo que quería, y esa sería una problemática que, de no ser atendida por el docente, impedirá que dicho alumno sepa si quiere interesarse en el estudio o no. Entonces, una educación en valores que contemple la resolución de dichas problemáticas es algo infravalorado por el docente, limitando con ello su impacto en el desarrollo ético del alumno.

Por otro lado, el docente además de criticar el currículo oficial de ética, también advierte que la creación del mismo responde a una falta de preparación y experiencia de quien lo elabora, lo cual repercute de forma negativa en los alumnos, pues dice:

> Creo que lamentablemente a nuestras autoridades educativas… a nivel federal les falta esa investigación y sobre todo la experiencia o de juntarse con asesores que realmente tengan la experiencia para crear un verdadero modelo educativo, porque estos modelos educativos creo que son hasta cierto modo incluso muy negativos para nuestros alumnos. (EM040722)

Dicha repercusión negativa consiste en la contribución de generación de violencia dentro de la sociedad, pues, dice: "gracias a ese tipo de cosas es por lo que estamos nosotros padeciendo una época de violencia terrible … lo negativo implica simplemente que el alumno no sea ético, sino que sepa de la moral". (EM040722) Es decir, debido a que no se enseña ética desde el currículo oficial, el maestro cree que se contribuye a que los ciudadanos sean violentos.

Ahora bien, volviendo al punto en el que el maestro reestructuró el curso, se puede observar que dicha reestructuración no quita del todo los temas del currículo oficial, pero agrega otros que considera oportunos para la enseñanza de la ética, pues retoma un inciso del programa referente a las corrientes filosóficas y lo potencia agregando otros filósofos que no vienen en el temario. Esto sucede cuando se empieza a aplicar el modelo META (Modelo Educativo de Transformación Académica) en donde se les da la oportunidad a los docentes de quitar o cambiar temas, algo que es aprovechado por el maestro de ética para realizar su reestructuración del curso. Todo esto lo explica de la siguiente manera:

> Hubo un director y una subdirectora cuando nuestro directivo principal se fue de sabático y en esa ocasión estábamos peleados con esta cuestión del META, no se entendía cómo planear, entonces nos dijeron que teníamos la libertad por autoridades mismas de quitar o cambiar algún tema, eso fue en el META, yo decidí cambiar el temario y dar un curso real de filosofía, no puedes entender un curso de ética sin los filósofos, pero para este sistema sí, quitaron a los filósofos y pusieron otras cosas, el temario nada más venía, en un pequeño inciso nada más venía corrientes filosóficas y ya eso era todo, no te muestra un autor, nada, simplemente algunas corrientes que definen la ética, más o menos así decía el temario. Yo decidí aprovechar ese punto, bueno aquí dice corrientes y comencé

> a dar un curso de corrientes de ética, entonces me fui desde Heráclito porque también creo que hay un desfasamiento en cierto modo, no hay una actualización, el primer gran ético no es Sócrates es Heráclito. Entonces yo me fui Sócrates, Heráclito, Platón, escuelas post-aristotélicas: Epicuro, cínicos, cirenaicos, todos ellos, San Agustín, Santo Tomas, ética de René Descartes (EM040722)

Lo anterior, da muestra de un fuerte espíritu crítico del maestro y de su acierto al intentar llevar a cabo ciertas prácticas por cuenta propia en beneficio de los propósitos de la asignatura que imparte. Pues, desde mi experiencia, los actuales programas oficiales de ética I y II contribuyen poco a educar en valores éticos a los alumnos, ya que se enfocan más en que el alumno conozca más definiciones o nociones de algo que no lo insta ni a conocerse mejor ni a tener una visión más crítica de la realidad.

Entonces, como lo mencionamos arriba con las ideas de Madrigal, el hecho de el maestro de ética 1 trate de enseñar otros contenidos hace que se convierta en un agente de desarrollo curricular debido a que sus prácticas están encaminadas verdaderamente a romper con la pasividad de la comunidad. También da cuenta de una institución que le apoya en todo momento para ello.

Por otro lado, el hecho de que sus prácticas docentes como agente de desarrollo curricular verdaderamente logren sus finalidades es algo que hay que analizar a la luz del testimonio de los alumnos mismos. Cinco de los testimonios que mejor opinión tienen sobre la clase del maestro y que refieren justamente a los alcances que ésta tuvo en romper la pasividad del alumno remiten a que la clase les permitió cambiar su forma de ver al mundo. A continuación, se cita un testimonio de ellos:

> I: ¿Qué opinas sobre la clase de ética 1?
>
> AA: me pareció muy interesante porque me hizo ver la vida de una forma diferente, de que no toda la vida es como nosotros la creemos o quieren hacer las personas hacer creernos. Sino el que nosotros tenemos que definir nuestra vida y no es tanto que nos digan cómo vivirla. También nos enseñó a abrir los ojos, que a lo mejor no todos tienen… la posibilidad de tener todo lo que nosotros tenemos al alcance y no lo valoramos, sino que lo desperdiciamos. (EA2280422)

De lo anterior, se puede derivar que lo más probable que se lleve a cabo en la escuela por parte de los alumnos investigados es que la mayoría de ellos no pueda tener el control sobre sus vidas debido a que fue la menoría los que dieron rastros de lograr una concientización y critica de la realidad.

Sin embargo, dicha menoría da cuenta que lo instituido, al volverse instituyente permite al alumno educarse en valores éticos. Aquí lo instituido serían los temas sobre filosofía que venían en el currículo oficial, y lo instituyente es el desarrollo a profundidad de los mismos que el maestro realiza. Ello debido a que el currículum:

> Es un componente instituyente, pues, de la realidad educativa que vivimos; podría decirse que la conforma. Si bien, las prácticas dominantes en un momento dado también lo condicionan a él; es decir, que el currículum es a la vez instituido en su realización. (Sacristán, 2010, p. 12)

El resto de estos testimonios gira también en torno también a tener una mejor comprensión de la realidad diferente a la que habían tenido antes, la cual era un testimonio falso del mundo que habían escuchado de otros, pero que les impedía pensar y actuar autónomamente en aras de su bienestar. Así, la clase de ética logra, en estos alumnos, el objetivo de hacer conciencia del mundo, es decir:

> Formar, reconstruir y elevar la conciencia… sin perder de vista que concienciar, pues, no es sinónimo de ideologizar, o de proponer consignas, eslóganes o nuevos esquemas mentales, que harían pasar al educando de una forma de conciencia oprimida sobre otra. (Aguilar, 2019, p. 23)

En este sentido, para el autor anterior, el concienciar implica: “buscar, por medio de una reestructuración de su pensamiento –y por ende de su ideología– mejores contextos…” (Aguilar, 2019, p. 43). Eso quiere decir que el sujeto no puede estar libre de ideologías, pero sí puede estar libre de la ideologización de alguien más, para así decidir por sí mismo aquello que lo lleva a un grado de bienestar mayor.

En el siguiente capítulo se profundizará en las estrategias docentes para educar en valores, mismas que también ayudan a fomentar la actividad del estudiante para conocerse y cuidar de sí. Sin embargo, por ahora, es importante remarcar otro caso de un alumno que afirma que gracias a la clase de ética logró una transformación para mejorar como estudiante, lo cual indica que, al menos en este alumno, el trabajo docente como agente del desarrollo curricular realmente rindió frutos. Su testimonio es el siguiente:

> I: en qué te ayudó la clase
>
> A: me ayudó a pensar y a evaluarme a mí mismo, mis comportamientos y pensamientos los cambió de cierta manera y los adapté a las clases… procesé la información que nos había dado el profesor y eso lo llevé un poco a mi vida… el maestro siempre decía el estudiante es aquél que estudia, si no le das tiempo al estudio no eres buen estudiante, en

> ese aspecto yo empecé a cuestionarme si yo era buen estudiante o no y empecé a llevarlo a mi vida. En mi casa empecé a estudiar, empecé a elaborar mis trabajos con mejor desempeño. (EA9090622)

Esto muestra que el docente dejó de dar una educación de tipo bancaria en la cual sólo deposita información a los alumnos y pasó a convertirse en un educador problematizador que logró que, al menos, uno de sus estudiantes cuestionara su cultura gracias a que la reflexión sobre el concepto de “estudiante” que el maestro le brindó le ayudó a conocerse, evaluarse y a ser mejor estudiante. Así lo afirma Freire (2005) cuando menciona que:

> El educador problematizador rehace constantemente su acto cognoscente en la cognoscibilidad de sus educandos. Éstos, en vez de ser dóciles receptores de los depósitos, se transforman ahora en investigadores críticos en diálogo con el educador, quien a su vez es también educador crítico. (p. 93)

Hasta aquí los testimonios de los alumnos que remiten al fruto del maestro como participe en la creación y desarrollo de los contenidos gracias a su iniciativa y la institución que se lo permitió. A continuación, se analizará, desde la experiencia del alumno, cómo el papel del maestro es importante para que sus alumnos se queden con la idea de la importancia de las actitudes que debe tener un docente para poder desarrollar en valores éticos a sus alumnos.

3.4 Actitudes docentes que favorecen la educación en valores

Los alumnos hacen referencia a varios tipos de comportamiento de un docente que le permiten educar en valores éticos o que, al menos, favorecen o promueven dicha educación. Para empezar, hacen alusión que el maestro se comporte con sentido del humor para que pueda favorecer una educación en valores de este tipo.

3.4.1 El sentido del humor

Durante la clase que ofreció el maestro de ética 1 a sus alumnos manifestó una conducta que se caracterizó por promover la risa en ellos. Esto, sugiere que, al manifestar que este tipo de conductas promueven la educación en valores, el alumno se inspiró en la actitud humorística que proyectó su docente en clase. Dicha promoción tiene que ver con la generación de un ambiente favorable para educar en valores éticos, o bien, como menciona un estudiante, en llamar la atención del grupo. Así lo indica cuando describe a su maestro a continuación:

> AO: es muy gracioso … tiene una actitud muy buena y … para mí tiene cierta forma de hacer que le pongan atención mediante el humor, es bastante humorístico, pero a la vez es bastante serio con lo que ve, de vez en cuando es un poco gracioso y de vez en cuando es un poco serio. (EA9090622)

Entonces, la conducta humorística del docente favorecía llamar la atención del alumno. Y, ya con cierta atención que se tenía durante la clase manifestando algo para hacer reír de cuando en cuando, el maestro aprovechaba para abordar los contenidos que pretendía enseñar.

Con esto, hacía que el alumno se sintiera bien también. Así lo manifiesta un alumno cuando, al preguntársele cómo se sintió en la clase del maestro, indicó: "pues bien … como era, pero también nos hacía reír, nos hacía sentir cómodos" (EA11210622). Por tanto, experimentar un sentimiento de bienestar con la risa que generaba el maestro supone, al menos, no experimentar sensaciones desagradables como el aburrimiento que pudieran hacer que el alumno se distrajera durante la clase. Eso, coincide incluso con lo que narra el docente respeto a lo siguiente:

> I: ¿cómo ve usted el sentido del humor de un docente para con sus alumnos?
>
> M: me di cuenta que ya al estar hablando de forma técnica era muy padre, muy bonito; pero el alumno entiende poco, tuve que bajar yo ese nivel y en alguna ocasión di una clase que decidí darla con mucho humor, riéndome incluso, entonces me resultó excelente. A partir de ahí mis clases las traté de hacer con mucho humor, entre hablando en serio y hablando con ejemplos a veces muy fuertes. De acuerdo a los temas siempre traté de darles una clase con humor, con mucho humor. De hecho, ahorita pues a lo mejor por la edad, por el tiempo pues ya soy menos humorístico, pero yo creo que el humor debe ser esencial para dar una clase. El humor en muchos sentidos, primero hay que llegar con una actitud positiva a un grupo, entonces trato, en este caso, desarrollar sobre todo un ambiente de humor … de hecho va de la mano la enseñanza con el buen estado de humor … y considero que el humor, así como tal, es precisamente reírme de mis propias tragedias ¿no? … sin eso yo creo que aburriríamos terriblemente a los alumnos. (EM040722)

Ahora bien, el hecho de que el docente promueva la risa en clase es un aspecto importante para introducir contenidos en la enseñanza debido a que implica generar un ambiente de agrado. En ello radica su intervención como educador de valores éticos debido a que su humor está encaminado a atraer la atención para, a la par, poder explicar los contenidos de su materia, impidiendo, así, el aburrimiento o la distracción en su clase. Además, porque su humor jamás está destinado a herir a alguien o a dejar al lado los contenidos de su materia, sino, al contrario, tiene como finalidad ser un anzuelo para atrapar el interés del alumno en dichos contenidos.

Otro aspecto importante del sentido del humor del maestro, como él mismo lo señala, es una actitud positiva, misma que también reconoce el alumno anteriormente, lo cual favorece

desarrollar el humor durante sus clases. Y es algo que muchas veces se olvida como docente debido a problemas de diversa índole que influyen para no tener una actitud así al entrar a clase.

Por otro lado, durante la enseñanza, surge igualmente otro tipo de comportamiento docente que ayuda al alumno a educarse en valores éticos. Ello debido a que fomenta también sentimientos positivos en base a las buenas relaciones entre maestro-alumno.

3.4.2 El reconocimiento

La actitud de reconocer al alumno lo que es y ha llegado a ser hasta el momento, sin necesidad de que, para ello, éste necesite sobresalir entre sus compañeros o ajustarse a lo que se desearía de él, es una actitud que se relaciona con lo que implica el reconocimiento para Honneth (2010) cuando menciona que conlleva a:

> Una relación de aprobación solidaria y apreciación de las capacidades y formas de vida desarrolladas individualmente … En la medida que … debe presuponer la experiencia vital de cargas y responsabilidades compartidas, incluye … el elemento afectivo de la empatía solidaria … le es inherente el principio de diferencia igualitaria que puede alcanzar su desarrollo gracias a la presión de los sujetos individualizados. (pp. 28, 30)

En este sentido, consiste en comprender que lo que el alumno ha llegado a ser, incluye ya un esfuerzo y no le ha sido fácil ser de diferente manera y, por lo tanto, es digno de aprecio. Así, se valora lo que hace el alumno, sin recurrir a la comparación o algún criterio fijado. Esto se puede observar claramente en la actitud del docente de ética cuando su alumno afirma que: “es comprensivo … a lo mejor tu opinión está mal, pero tampoco te voy a … dirían por ahí, exhibir: ‘ahí estás mal … ¿cómo se te ocurre esto?’ … es comprensivo, sí, en cierta parte está bien”. (EA4120522)

En este caso, el alumno remite a la actitud docente de apreciar la participación del alumno pese a que no aluda a algo verdadero. Eso se pudo comprobar cuando, por ejemplo, el mismo alumno objetó al docente y este último, pese a no compartir sus ideas, reconoció la posibilidad de lo que argumentaba. El diálogo original es éste:

> DOCENTE: Sin embargo, para que tú respetes la vida primero respétate a ti mismo, sé tú mismo, no como los demás quieren, la gente hoy dice vamos a aceptar la legalización de las drogas
>
> AO: bueno sobre ese tema de la legalización de las drogas
>
> DOCENTE: sí te escucho

> AO: yo estoy de acuerdo porque empezarían a producirla, no sé, algunas empresas y lo que es el narcotráfico empezaría a desaparecer poco a poco
>
> DOCENTE: eso es un, puede ser compañero, pero más bien yo creo que eso es un
>
> AO: aparte es como cuando le dices a alguien no hagas esto y lo hace
>
> DOCENTE: eh sí puede ser. Sin embargo, sí te comento es muy peligroso porque finalmente el narcotráfico siempre ha existido y más aquí en México… (OV220921)

Aquí se puede ver que el docente reconoce las ideas del alumno, lo cual es catalogado por este último como un acto comprensivo y de respeto. En mi práctica docente y como alumno, he podido observar que reconocer o tomar en cuenta lo que diga el estudiante es un acto que hace sentir bien al alumno, incluso le refuerza la autoestima, ya que se da: "como relación de reconocimiento que puede ayudar al individuo a adquirir una forma de autoestima de este tipo" (Honneth, 2010, p. 28).

Lo anterior, tampoco quiere decir que se apruebe todo lo que dice el alumno, pues, como lo hizo el maestro en este caso, pueden mantenerse las posturas propias, pero sin dejar de reconocer y respetar lo que dice el alumno.

Esto, además aplicaría para las actividades o tareas que se le dejan al alumno. Debido a que, en ellas, se puede valorar lo que ha sido el alumno capaz de realizar e incluso tomarlo en cuenta para la fecha de entrega de las mismas. Así lo indica una alumna cuando menciona que su maestra que le ayudó a formarse en valores éticos: "casi siempre te ponía a leer libros, nos puso a leer al Quijote de la mancha de Miguel de Cervantes y me pareció muy curioso porque ella nos daba la apertura de leer el tiempo que necesitáramos". (EA5170522)

Lo anterior indica que la atención a las capacidades y posibilidades del alumno para la realización de actividades es algo que implica el reconocimiento de lo que es y puede hacer. Dicha atención, fortalece su autoestima y, de esta manera, se genera un buen ambiente en clase que favorece educar en valores éticos.

Otra actitud que promueve un buen ambiente áulico para la educación en valores es el respeto, el cual se diferencia del reconocimiento en tanto implica la ausencia de cualquier tipo de violencia hacia los demás, mientras que el reconocimiento implica sólo la apreciación de lo que es y hace el otro. En los testimonios dados sobre el reconocimiento se puede ver clara esta diferencia cuando el maestro dice: "puede ser", está reconociendo al alumno y; cuando el alumno dice: "a lo mejor tu opinión está mal, pero tampoco te voy a… dirían por ahí exhibir

'ay estás mal… cómo se te ocurre esto"', está hablando de respeto, el cual está implícito en el reconocimiento, pero no es lo mismo.

3.4.3 El respeto

El significado de la palabra respeto es "volver a mirar". Esto quiere decir que quien respeta no mira una vez a aquello que respeta sino dos veces, es decir, tiene un miramiento, consideración o atención hacia eso que respeta. Durante las entrevistas se puede deducir que este tipo de respeto se da cuando el maestro puede considerar y aceptar la opinión de un alumno como válida, aunque no la comparta.

En este sentido, la actitud docente del respeto para los alumnos ha sido entendida de diferentes maneras. Una de ellas consiste en no etiquetar o demeritar lo que al alumno opina. Para ejemplificar esto, traigo a cuenta el testimonio presentado anteriormente por un alumno cuando menciona que su docente de ética 1: "es comprensivo … a lo mejor tu opinión está mal, pero tampoco te voy a … dirían por ahí exhibir 'ay estás mal … cómo se te ocurre esto' … es comprensivo sí en cierta parte está bien". (EA4120522) Esto, indica que la actitud de respeto del maestro genera confianza y libertad en el alumno para expresar sus ideas en clase, pues éste reconoce que, de parte del maestro, no hubo obstáculos para que el alumno se expresara porque lo describe de la manera en que se acaba de citar.

También reconoce que el respeto es una de las mejores formas de educar en valores éticos, por promover un mayor entendimiento entre el maestro y los alumnos y viceversa, y porque va a crear un ambiente de confianza y libertad. Así lo da a entender al responder la siguiente pregunta:

> I: ¿cuáles serían de las mejores formas de educar en valores éticos a tus alumnos?
> AO: normalmente a lo mejor un profesor más estricto si un alumno llega a decir algo que a lo mejor él cree inadecuado, pues lo va a regañar, y el alumno lo va a tomar muy a mal porque va a ser como: "pero si apenas si dije esto, qué tiene de malo", uno debe ser libre, te expresas así, pero a lo mejor ellos también ya lo entienden por la misma manera … sí van estar ordenados, pero su vocabulario va a ser más libre, más en confianza, entonces uno se va a entender al otro, tanto los alumnos van a entender al profesor como el profesor va a empezar a entender a los alumnos … un maestro estricto puede llegar a ser comprensivo, pero no inspira la misma confianza y libertad que otro puede llegar a inspirar. (EA4120522)

Es de esperarse que cuando se respeta la forma de pensar y de expresarse del alumno se genere en él el sentimiento de libertad y confianza para decir y expresar lo que piensa y siente, así

como para educarse en valores, debido a que, como todo ser humano, una de sus facultades es llegar a ser libre bajo las condiciones propicias. Por eso, Silverman (2017), siguiendo a Buber, menciona que:

> El tú debe ofrecer respeto genuino a los niños mientras los desarrolla como seres humanos, quienes deben tener libertad para determinar las formas en que quieren vivir sus vidas; el tú no debe dominarlos a base de las formas de la coerción adulta como castigos físicos o emocionales, en el proceso de educarlos. (p. 204)

Esto se da cuando el maestro deja que el alumno hable y exprese su opinión libremente. De hecho, varias veces durante el semestre pregunta a sus alumnos si tienen alguna duda, comentario u objeción. Eso es algo que promueve que el alumno tome la palabra y exprese su postura.

Ahora bien, es preciso advertir que el respeto del docente tiene como base saber convivir en la diferencia. En este sentido, coincido con Freire cuando menciona que el respeto del maestro hacia el estudiante se da gracias a su tolerancia, ya que dice: “Mi respeto de profesor a la persona del educando, a su curiosidad, a su timidez, que no debo agravar con procedimientos inhibitorios, exige de mí el cultivo de … la tolerancia” (Freire, 2004, p. 31)

Saber respetar, de parte del maestro de ética, en la diferencia fue algo que tuvo sus alcances como en el caso del alumno citado, pero también sus limitaciones según la opinión de dos alumnas quienes consideran que el maestro no pudo ofrecer un respeto en su clase por las siguientes razones.

La primera alumna considera que decir groserías en clase, algo que hizo varias veces el docente de ética 1, es una falta de respeto. Y, aunque, según se pudo observar sus groserías no estaban dirigidas hacia algún alumno en particular, no obstante, la alumna considera que sigue siendo una falta de respeto porque son expresiones que no se deben decir en presencia de los alumnos. Su testimonio es el siguiente:

> I: ¿cuáles serían las mejores formas para educar en valores?
>
> AA: enseñando a respetar y evitar decir algún tipo de grosería
>
> I: este no decir groserías ¿tiene que ver con evitar ofender a alguien o simplemente decir groserías?
>
> AA: sólo decir groserías
>
> I: el maestro Abundio no ofendió a nadie, pero dijo groserías, ¿consideras que esa es una forma inadecuada?
>
> AA: sí porque se supone que él debe mencionarnos los valores no diciendo groserías

> I: ok, aunque no ofendan a nadie simplemente son palabras altisonantes… ¿esto qué estaría demostrando de parte de él?
>
> AA: que no tiene tantos valores que digamos (el ejemplo como a seguir porque se supone que debe tener respeto y el maestro no debe decir groserías a los alumnos… en presencia de los alumnos), que sólo tiene el razonamiento. (EA10140622)

Esto sugiere que la alumna considera que el irrespeto del docente al decir groserías consiste en no considerar que son palabras que no se deben de decir por constituir una falta de respeto y, por tanto, quien las dice también falta al respeto. Y es por ende la forma en que no se respeta a la diferencia porque la grosería, en sí, constituye ya una forma de violencia a quien se dirige.

Lo anterior, remite al punto de vista de la segunda alumna que considera que el maestro falta al respeto por etiquetar, demeritar y prohibir aquello con lo que no está de acuerdo. Pero, lo peculiar del caso de esta alumna es que aquello que el maestro no comparte tiene que ver con la postura de varios alumnos. Su relato es el siguiente:

> I: en el feminismo ¿cuáles son los puntos que son diferentes entre el maestro Abundio y los de gran parte del grupo?
>
> AA: pues que él está en contra… porque lo dijo… dijo que no quería ofender y que esas eran cosas, tonterías
>
> I: ¿tú por qué piensas que el feminismo no es una tontería?
>
> AA: ya me acordé qué dijo, que lo del aborto que estaba bien si querías abortar porque era tu cuerpo, pero que no fueras a abrir las piernas así, bueno pues eso es como una ofensa ¿no?
>
> I: “no tienen que abrir las piernas” ¿por qué es ofensivo?
>
> M: porque todas las mujeres pueden hacer lo que quieran con su cuerpo. Así como abortar, como tener relaciones sexuales, porque pues es su decisión de ellas. (EA12230622)

Entonces, según la experiencia de la alumna, debido a que los alumnos tienen puntos de vista que pueden ser diferentes al del docente; si los comentarios de este último tienen un sentido que demerita la postura de ellos es ya una forma de faltarles el respeto a ellos, así como si prescribe lo que tienen que hacer.

En este sentido, según Silverman (2017), Janusz Korczak menciona que una actitud respetuosa del maestro juega un papel crucial en la formación de valores a través de lo que llama “perdón pedagógico”

> Culpando a un alumno o regañándolo severamente por su personalidad o actos muestra falta de respeto por su esencia, e, incluso peor, hace improbable que el alumno quiera examinar las graves consecuencias de sus actos, cerrando las puertas de la auto mejora

> para él. En cambio, el perdón pedagógico incrustado en la compasión de mejora quita los impedimentos y abre las puertas de la auto mejora. (p. 156).

No obstante, esto no es fácil, requiere un entendimiento completo de la situación: "El entendimiento del educador del alumno, basado en científica y empírica observación, lo hace consciente de factores sobre los cuales el aprendiz no tiene inmediato control" (Silverman, 2017, p. 139). Lo cual, a su vez lo habilita para ponerse en el lugar del alumno entendiendo su situación personal para poder darle el respeto que éste precisa y así poder conseguir su confianza en aras de educarlo en valores éticos. Por lo tanto, respetar el desarrollo actual del alumno es importante para hacerlo sentir bien: con confianza en sí mismo, tranquilo, alegre, seguro de sí, con autoestima basada en el reconocimiento de sus logros y, así, proclive a un mayor despliegue humano.

Por otro lado, existe otro tipo de actitud docente que puede promover la confianza y libertad del alumno en aras de poder educarlo en valores, así como también puede permitir generar mejores explicaciones para el mismo fin. Esta actitud consiste en intentar conocer al alumno.

3.4.4 La apertura a conocer al alumno

Quizá ésta sea una actitud no muy común hoy en día, sobre todo en el contexto educativo mexicano donde cada grupo que atiende un docente contiene una vasta cantidad de alumnos. Además, es una actitud difícil de lograr considerando que la época actual está más enfocada en que el docente enseñe contenidos del currículo formal que en que los sujetos se conozcan entre sí. Incluso, si la sociedad promoviera mayores relaciones personales en aras de que los sujetos pudieran conocerse más, se tendrían que vencer tendencias promovidas por el sistema capitalista, tales como la competencia por ser mejor que los demás y que impiden dichas relaciones. Así lo indica Mariano Rodríguez cuando afirma que:

> Hemos sido construidos en una sociedad bajo un imaginario, es decir, bajo los mitos modernos, bajo una construcción de un capitalismo exacerbado, de una idea del progreso, es decir, lo que debemos revisar es qué es lo que constituye nuestro imaginario como dice Cornelio Castoriadis. Lo que se ha instaurado es la idea de un tipo de venta de felicidad, de un paraíso artificial que nace de la competitividad, de la confrontación, de la idea del ego, de una felicidad por el bienestar, por el placer, y eso es lo que ha generado el "más", el "mejor", el que tiene mejores lujos, es decir, es la idea de un tipo de venta de felicidad de la modernidad y que ha degenerado en una felicidad del hedonismo y placer. El problema es que estamos instaurados en ese imaginario y todos nuestros referentes están basados en la confrontación con el otro y, por lo tanto, se rompe el vínculo con el otro y el vínculo de lo que se llama idea de lo común, de lo social, para instaurarse en una sociedad de competencia. (Rodríguez, 2021, 45: 57)

Lo mismo sucede en clase, las relaciones entre maestro y alumnos distan poco de promover una verdadera relación que vaya más allá de cuestiones académicas y, por ende, que sea capaz de promover que el docente pueda conocer a sus estudiantes como personas individuales. Esto, según el testimonio del siguiente alumno, le ayudaría a educarlos en valores éticos debido a que:

> Hay profesores que imponen su respeto o enseñan mejor siendo un poco más estrictos. Hay profesores que, por su carácter, su manera de pensar, su manera en que ellos ven qué piensan los demás, los más jóvenes; pues también influye porque al momento de comprenderlos más pues tratan de hablarlo más a su manera entonces ellos también tienen más conocimiento, lo toman mejor. (EA4120522)

Lo que aquí se advierte es que un mayor entendimiento docente de la forma en que piensan los alumnos permite educarlos en valores debido a que las predicas, los consejos o las explicaciones que les dé para ello se basarían en una mayor comprensión del estudiantado. No sólo eso, el estudiante también entrevé cualidades específicas que permiten conocerlo mejor. Dichas cualidades, al ser producto de un carácter y de una forma de pensar propios, les permiten percibir a los maestros cómo piensa el alumno.

El alumno vuelve a tocar un punto importante: los esquemas mentales del docente le permiten u obstaculizan un mayor entendimiento de los demás. Esto, ha quedado explicado con la cita anterior de Rodríguez cuando refirió a que el estar instaurados en el imaginario de la competitividad queda anulada la vinculación con los demás.

Sin embargo, también advierte otro punto importante que será abordado a más profundidad en el siguiente capítulo y que se refiere al carácter, el cual, se adelanta en este apartado, es producto de la interacción entre la constitución genética y el mundo. En este sentido, puede decirse que un carácter puede tanto obstaculizar como favorecer el conocimiento de los demás. Por ejemplo:

> Tomando los principios universales de proteger a los hijos del daño y criar a los hijos como ejemplos de las reglas prescritas en una ética de la justicia o en una posición imparcial, Blum argumenta que implementar estos principios en situaciones individuales exige cualidades éticas de carácter y sensibilidades que van más allá del proceso directo de referirse a un principio y ajustarse a él … Blum demuestra estos puntos abordando un caso concreto de la forma en que dos padres, comprometidos a seguir los principios universales de "Proteger a sus hijos del daño" o "Cuidar a sus hijos", acompañan a su respectivo hijo mientras juega con otros niños en el parque. Uno de estos padres, dotado de las cualidades morales de sensibilidad, cuidado y atención, se da cuenta de que uno de los niños que juega con su hijo y el hijo del otro padre, así como con otros niños, está

> demasiado molesto, duro y que existe el peligro de que este niño dañe a su propio hijo y también a otros niños. En consecuencia, se da cuenta de que la situación actual es una en la que se aplica el principio "Proteger a los niños de daños" y que lo llama a intervenir en esta situación para proteger a su hijo y a los demás. Debido a su falta de comprensión preocupada y solidaria, el otro padre es incapaz de leer e interpretar con precisión la situación que está presenciando. (Silverman, 2019, pp. 170-171)

Lo cual, si bien es aplicado a la relación padre-hijo, es algo que es común a la comunicación maestro-alumno, y puede indicar que si el docente no es lo suficiente sensible para percatarse de cómo son y cómo piensan sus alumnos, jamás podrá generar mejores prácticas para educarlos en valores éticos y, en este sentido, tampoco podrá generar un aprendizaje más significativo para ellos, a menos que trate de cambiar su carácter o su forma de pensar.

Pero, debido a que no toda la educación que han recibido los docentes está encaminada a vincularse con los demás, es que llegan a haber profesores a los que pasan inadvertidas muchas cuestiones propias del estudiante. Eso, limita a los maestros de cualidades para educar en valores éticos o, incluso, de llevar ellos mismos los valores a la práctica.

En este sentido, parece que el docente de ética 1, trata de conocer a sus alumnos en cierta medida, así lo indica una alumna, cuando dice que la amabilidad del maestro se expresa así: “Al escucharnos, darnos su punto de vista y comprendernos en problemas que luego llegamos a tener nos apoya en eso” (EA7020622). Esto, durante la observación que se hizo de la clase del maestro, se llevó a cabo cuando el docente pedía la opinión de los alumnos respecto a los temas que veían, escuchaba dudas y las respondía, daba su opinión a comentarios de los alumnos, toleraba ciertas cosas que no dependían del alumno como su incapacidad de subir un trabajo a una plataforma, etcétera.

Lo anterior, indica que el maestro, desde las prácticas anteriores, trata de conocer las ideas de sus alumnos, así como interpretar de forma correcta los motivos de sus acciones. Sin embargo, se puede inferir que existen limitaciones docentes en ello, específicamente en conocer el punto de vista del alumno, lo cual se refleja en el siguiente diálogo entre el docente de ética 1 y una alumna:

> M: ¿cuál es su punto de vista sobre Sócrates?, a ver tú
>
> AA: no practicaría unas partes por ejemplo en el aborto yo no lo veo así
>
> M: yo como maestro no faltaba a la ética. Si es tu cuerpo adelante, pero en cambio hay otro. (OP2031121)

Entonces, se puede ver que el maestro, en vez de conocer más a fondo el punto de vista de la alumna, responde dando un argumento que contradice la opinión y postura de la alumna respecto al tema del aborto. Esto, sugiere que el maestro se cierra al encuentro con el alumno para indagar en su pensamiento, ya que:

> El encuentro no es un contenido o un proceso más de transmisión de cultura. El encuentro es estar siendo con otro, es crear relaciones donde se crece y nos responsabilizamos por nuestros propios proyectos de vida … Abrirse al otro, abrazarlo, correr su misma suerte, porque "estamos siendo con otros" en el encuentro de enseñar y aprender. (Rio, 2015, pp. 1-2)

Es como si el maestro quisiera imponer su punto de vista o, lo que es lo mismo, su cultura, en vez de reconocer la opinión o cultura que es diferente a la suya. Por tanto, parece que su intención gira más en torno a trasmitir su cultura que a conocer la de sus alumnos, algo que implicaría conocerlos más e incluso aprender de ellos, no obstante:

> Abordar a Otro en el discurso … es **acoger** su expresión en la que desborda en todo momento la idea que de él pudiera llevar consigo un pensamiento. Es, pues, **recibir** de Otro más allá de la capacidad del Yo; lo que significa exactamente: tener la idea de lo infinito. Pero esto significa también ser enseñado. La relación con Otro o el Discurso es una relación no alérgica, una relación ética, pero ese discurso **acogido** es una enseñanza. Pero la enseñanza no viene a ser la mayéutica. Viene del exterior y me aporta más de lo que contengo. (Levinás, 1990, p. 75 en Rio, 2015, p. 7)

Sin embargo, una concepción de la educación que no privilegia el diálogo, la horizontalidad, y la diferencia; bloquea el camino del encuentro con el otro, la posibilidad de la validez de su pensamiento, y el acceso a su conocimiento, lo cual, a su vez impide el acceso de la realidad.

> … la conquista implícita en el mundo es la del mundo por los sujetos dialógicos, no la del uno por el otro … ¿cómo puedo dialogar, si me cierro a la contribución de los otros, la cual jamás reconozco y hasta me siento ofendido con ella? ¿Cómo puedo dialogar, si temo la superación y si, sólo con pensar en ella, sufro y desfallezco? (Freire, 2005, pp. 108-109)

Así, en consecuencia, es imposible educar bajo un centralismo de pensamiento que consiste en sólo educar en lo que uno cree o razona sin abrirse a la posibilidad de considerar otros puntos de vista, sin conocer a profundidad lo que el alumno piensa, esto destruye las posibilidades de una educación en valores éticos que dependen justamente de atribuir un valor personal a los objetos del mundo conveniente para el sujeto y, por tanto, de interés para él y con una significación concreta y menos abstracta. En estos objetos del mundo se incluyen las relaciones intersubjetivas de los alumnos. Así lo indica una alumna en el siguiente diálogo cuando se le

plantea una situación hipotética acerca de cuál sería su actuación si llegara a ser docente de ética:

> I: ¿cuáles serían tus mejores formas de educar en valores éticos a tus alumnos?
>
> AA: actividades en clases diarias que incluyeran a todos los alumnos. No de manera aburrida… por ejemplo, cuando nos dictan demasiado es como estresante y cuando empezamos a hablar con los maestros es más interesante y se vuelve más práctica la clase… sería el diálogo con los maestros, el debate. (EA13280622)

No se quiere decir que el docente de ética 1 no sea dialógico con sus alumnos, pues, como se ha visto, trata de conocer su punto de vista. No sólo eso, sino el mismo docente reconoce abiertamente la posibilidad del diálogo con lo siguiente:

> I: considera que un alumno pueda saber más que usted en algo.
>
> M: sí, es muy factible, yo creo que sí.
>
> I: ¿en qué medida está dispuesto a dejar una de sus creencias o convicciones para aceptar la idea de un alumno o para aprender de él?
>
> M: tendríamos que checar esa parte, lo único que tiene que hacer aquí es hablar de conocimiento, lo único que tiene que hacer el alumno es demostrar que él tiene lo correcto para yo, pues creerle, aquí no se trata de creencia, hay que recordar que somos mentes científicas. (EM040722)

Sin embargo, existen ciertas acciones suyas, como en la opinión de la alumna sobre el aborto, que sugieren una limitación en el diálogo con ellos, sobre todo en el acto de no profundizar en la participación de la alumna para conocer mejor su pensamiento, sino ir directamente a contraargumentarla. Por lo tanto, se concluye que el conocimiento del docente de ética 1 sobre sus alumnos existe, pero se opaca cuando ciertas posturas del mismo le impiden conocer las de sus alumnos. Y, por ende, la factibilidad de educar en valores se da, pero en menos cantidad.

Por otro lado, los estudiantes aluden a otra actitud docente que puede educar en valores a sus alumnos y que versa sobre interesarse en ellos y tratar de ser una guía para su bienestar y desarrollo óptimo, lo cual implica también conocer al estudiante.

3.4.5 El interés en el alumno y en su orientación

Otra actitud que permite conocer al alumno, pero también promover su crecimiento, es el interés en él. Interesarse en el alumno es la capacidad para detectar los problemas por los que puede estar pasando el alumno y, en esa medida, poder ayudarlos a superarlos. El interés por los demás implica el interés en uno mismo y, en general, en todo ser vivo debido a que, como ser vivo, la

vida, en cualquiera de sus expresiones, nos concierne para promover su desarrollo. Y, aunque puede haber relación de destrucción con los otros seres vivos, dicha relación no responde a algo propio de la esencia del ser vivo:

> Estar relacionado, estar ligado, significa estar interesado activamente. Si soy un observador participante, en vez de distante, me intereso (*inter-esse* significa «estar dentro»)…Tal interés puede ser de destrucción…Pero éste último interés es patológico; no porque «el hombre es bueno», sino porque la cualidad misma de la vida es tender a prolongarse; «*estar dentro*» del mundo significa estar vivamente interesado en la vida y en la evolución de sí mismo y de todos los demás seres…Tal interés, lejos de oponerse al conocimiento, es su condición misma, siempre y cuando se combine con la razón, es decir, con la capacidad de ver las cosas como son, de «dejarlas ser». (Fromm, 2007, pp. 219-220)

Así, el interés en el alumno implicaría también su conocimiento. Pero, muchas veces no se logra un interés auténtico debido a que los miedos o deseos personales impiden que se esté interesado por el crecimiento de los seres vivos. Por ejemplo, si, por tener una crianza violenta, un maestro tiene miedo a las demás personas y está esperando a que lo dañen como lo hicieron en su infancia sus padres, le será difícil interesarse por el desarrollo de sus alumnos ya que, cuando éstos presenten algún problema de comportamiento en su clase, estará más preocupado porque no lo dañen con sus conductas que por interesarse en ayudarlos.

Otro ejemplo, si un maestro ha experimentado muy poco amor en su niñez por parte de sus padres quienes, en su narcisismo exacerbado, le han enseñado mediante su ejemplo a sólo admirarse y valorarse a sí mismo. Entonces, dicho docente tendrá un deseo constante de admiración, el cual puede impedirle interesarse por los demás ya que:

> El narcisismo es un estado de experiencia en que sólo la persona, su cuerpo, sus necesidades, sus sentimientos, sus pensamientos, su propiedad, todo cuanto y quienquiera le pertenezca son sentidos como plenamente reales, mientras que todas las cosas y personas que no forman parte de la persona o no son objeto de sus necesidades no son interesantes, no son plenamente reales, se perciben sólo por el reconocimiento intelectual, y afectivamente no tienen peso ni color. (Fromm, 2004, p. 195)

Como se deduce en la anterior cita de Fromm, el individuo que no se interesa en los seres vivos tampoco puede obtener un conocimiento de ellos basado en la realidad. En este sentido y, siguiendo los ejemplos anteriores, quizá el maestro temeroso de que lo dañen puede tender a mal interpretar las intenciones de los demás, pues, generalmente las interpretará siempre como agresión y; el docente narcisista que desea tanta admiración puede tender a ser desconsiderado

a las necesidades reales de un alumno como, por ejemplo, interactuar con sus compañeros, y pretender sólo desarrollar una clase para obtener admiración.

Sin embargo, cuando un docente logra interesarse en los demás seres vivos, superando así sus miedos y sus deseos en aras de ver a los demás, tal cual son, puede ayudar a los otros. Justo como mencionan algunos alumnos quienes afirman que hubo entre sus docentes aquellos que pudieron apoyarlos en momentos difíciles para ellos y, gracias a eso pudieron educarlos en valores. Uno de ellos los expresa en el siguiente diálogo:

> I: ¿quién de todos tus maestros ha hecho que pienses mejor lo que haces?
>
> AO: Fue una maestra … nos daba información de la investigación … porque yo era un poco desastroso y una vez platicó conmigo y ya tuve la razón, el razonamiento que estaba muy mal … a cada rato le hablaban a mi mamá.
>
> I: su tono de voz en el último enunciado parece triste.
>
> AO: y… se dio cuenta la maestra y estuvo platicando que estaba mal lo que estaba haciendo. (EA3260422)

Aquí parece que la maestra logra interesarse por el alumno al momento en que detecta que tiene un problema de conducta en la escuela que logra ver porque lo ve tal cual es, sin algún prejuicio fundado en sus miedos o deseos, sabe que va por malos pasos y requiere ayuda y se le da dialogando con él. Así, logra que vea que lo que hace está mal y deje de hacerlo, por tanto, lo educa en el valor de la razón. Pues:

> Es racional todo aquello, todo acto y toda conducta, que fomente el desarrollo de una estructura. Son irracionales todos los comportamientos que retarden o arruinen el crecimiento y la estructura de un ser, planta u hombre. Siguiendo a Darwin, la racionalidad promueve los intereses del individuo y de la especie, por lo que ha llegado a formar parte del interés de la supervivencia. La sexualidad es perfectamente racional. El hambre y la sed son perfectamente racionales. (Fromm, 1993, pp. 74-75)

Entonces, como el alumno logra darse cuenta de lo que le está perjudicando puede decirse que la maestra contribuye a que desarrolle su razón, pero sólo lo logra detectando que va por mal camino y requiere ayuda. Esta detección sólo se logra con el interés auténtico de la maestra hacia el alumno.

Lo mismo sucede en el caso de otra alumna. Refiere que tuvo una maestra en la secundaria que vio que podía hacer mejor las cosas y se lo hizo ver, logrando con ello educarla en los valores del esfuerzo y la superación. En su testimonio de su educación en valores dice que se debió a otros elementos, pero:

> También porque una vez en un trabajo yo creía hacerlo bien, pero ella me dijo que no, que yo pensaba que no podía superarme más a mí misma, que tenía que superarme más porque ella sabía que lo que yo estaba haciendo estaba bien, pero que ella veía que podría mejorarlo todavía. (EA2280422)

Esto indica en la maestra la capacidad para promover el desarrollo de las potencialidades humanas de su alumna que giran en torno a lo intelectual. Lo cual, se da gracias a interesarse en ella y, así, atender a la realidad que indica que su alumna efectivamente puede esmerarse más en sus trabajos y obtener mejores resultados si ella se lo hace ver. Algo similar se dio en el testimonio de la siguiente alumna:

> I: ¿Qué maestros han hecho que tomes mejores decisiones?
>
> AA: todos ya que hubo etapas en las que yo baje de calificaciones y todos me dieron un consejo para que volviera a subir mi promedio. (EA6240522)

Esto indica que los maestros a los que refiere esta alumna se interesaron en ella al ver el bajo rendimiento que empezó a tener y, en esa medida, también pudieron darle un buen consejo para que pudiera mejorar en su rendimiento académico o desarrollar valores éticos como el esfuerzo.

Por otra parte, otra alumna refiere a que el interés de un docente para con sus alumnos puede reflejarse también en la comunicación con ellos, en escucharlos y en orientarlos si llegasen a tener un obstáculo en su vida. Su testimonio es el siguiente:

> I: … ¿Cuáles serían tus mejores formas de educar en valores éticos a tus alumnos?
>
> AA: … hablando con ellos, escuchándolos, aconsejándolos en un problema que tengan. …(EA2030522)

En esta situación que se le plantea a la alumna, ella advierte bien que el interés en el alumno por parte de su docente es un medio por excelencia para educarlo en valores éticos. Por ende, se puede deducir que un docente que puede observar o detectar las problemáticas o áreas de oportunidad en sus alumnos está en condiciones de poder promover la mejora o el crecimiento en los mismos y, así, educarlos en valores.

Por otra parte, existe otra actitud que los alumnos afirman debe tener un docente para educar en valores éticos a sus alumnos. Ésta hace referencia a que el docente exprese en su persona dichos valores.

3.4.6 Congruencia

Que el docente proyecte valores éticos en los cuales muchas veces pretende educar a sus alumnos es algo que gran parte de los alumnos entrevistados afirma es una actitud que se debe tener si quiere educar en dichos valores. Pues, cinco de ellos advierten que no debe haber contradicción entre lo que enseña el maestro y sus acciones, ya que eso le restaría credibilidad. El testimonio de una de ellas es el siguiente:

> AA: es muy importante ser congruente con lo que tú actúas y con lo que dices … si el profesor dice que debemos ser respetuosos y honestos, y lo ves que no lo hace claramente sería como si él sólo se estuviera contradiciendo y eso genera un poco, quizá, dudas sobre si lo que estaba impartiendo era lo correcto. (EA5020622)

Lo cual, indica que el alumno puede observar las inconsistencias entre lo que se le dice y lo que se hace, y esto trae como consecuencia que no se esté seguro si lo que dice es verdad. Además, dichas inconsistencias también le restan autoridad al maestro para poder educar en valore éticos. Así lo indica un alumno cuando menciona lo siguiente:

> AO: si no dan ejemplo a sus alumnos imponen menos respeto… los maestros más estrictos en su clase los alumnos hablan menos… sí guían las órdenes como se debe: ya los quiero a tal hora aquí, vamos a hacer estas actividades por ciertas circunstancias. No era así como: vamos a agarrar el balón y si quieres echa retas con tus amigos o ponte a hablar… era diferente ya tienes algo qué hacer.
>
> I: ¿elaboran mejor lo que van a enseñar, lo preparan mejor?
>
> AO: sí
>
> I: no dan órdenes muy simples, sino se esmeran.
>
> AO: exacto, ya tienes algo que hacer… desde la sola presencia imponen ese respeto y da a entender a los alumnos: yo voy a ser más estricto a mí me va a gustar mantenerlos ordenados. Si llegan tarde pierden respeto porque es así como: llega tarde podemos hacer esto, podemos andar de aquí para allá…. Andar de aquí para allá si la maestra no es estricta, es lo mismo, no nos va a decir nada, hay que hacerlo. (EA4120522)

Entonces, el ejemplo del docente con su congruencia hace que el alumno se eduque en los valores que aquel pretende educarlo, pues dicha congruencia repercute directamente de forma positiva en el alumno cuando éste observa que hay un esfuerzo del docente por ofrecerle algo benéfico mediante los valores que lleva a la práctica y no sólo predica. Contrariamente, si no hay congruencia docente se pierde autoridad para educar en valores éticos ya que se proyecta al alumno no sólo desinterés hacia él sino también una falta de respeto, ya que como indica Freire (2004):

> ¿Cómo puedo continuar hablando de mi respeto al educando si el testimonio que le doy es el de la irresponsabilidad, el de quien no cumple con su deber, el de quien no se prepara u organiza para su práctica, el de quien no lucha por sus derechos ni protesta contra las injusticias? (p. 31)

El alumno en clase observa cómo son sus maestros y puede detectar cuándo un docente se contradice, por ejemplo, al pedir al alumno que trabaje y él mismo da muestra que no preparó bien su clase. Así, lo que les dice no sólo es puesto en duda por la manera en que se comporta, sino que ni siquiera es tomado en serio. Otro testimonio del mismo alumno mencionado anteriormente que también respalda esto es el siguiente:

> I: ¿cómo crees que el maestro… puede educar en valores?
>
> AO: está difícil porque, por ejemplo, algunos profesores aquí en la preparatoria te dicen… esto que hiciste está mal o debes mantenerte en orden, pero tú los observas y… están incluso peor con un desorden más grande… tú me estás diciendo que sea ordenado, pero tú no eres ordenado, entonces, yo lo voy a tomar de diferente manera… depende del profesor… si es ordenado, enseña bien su materia… cualquier comentario lo vas a reflexionar más. (EA4120522)

Por otro lado, la congruencia también es importante porque es un ejemplo para los alumnos de cómo llevar a cabo un valor. Así lo indican cuatro alumnos y, a continuación, se menciona el testimonio de uno de ellos por considerarse el más ilustrativo al respecto:

> I: ¿algún maestro que te haya educado en valores?
>
> AO: el maestro Abundio… te transmite cómo tener esa educación en valores, como tú lo ves y como que dices: es una persona educada, y pues aprendes de él.
>
> I: ¿cómo te das cuenta que es una persona educada?
>
> AO: por ejemplo: saluda cuando llega, te respeta tu decisión… por ejemplo en los temas si tu apoyas el aborto, él no, pero te entiende. (EA11210622)

Sin duda, esto refleja que el docente al que remite el alumno es un claro ejemplo de cómo se expresan los valores en la vida diaria, algo que es visto y tomado en cuenta por el alumno para aprender de ello. Esto, indica que muchas veces las formas en que pueden expresarse los valores éticos no son conocidas por el alumno y, al verlas en su docente, puede ampliar su conocimiento de ello y educarse, así, en dichos valores.

Por otro lado, la congruencia es importante porque es una fuente de motivación para el alumno ver que su docente lleva a cabo los valores éticos en los que pretende educarlos. Contrariamente, si no es congruente es fuente de desmotivación e incluso de desobediencia para educarse en esos valores. Así lo indican dos alumnos. Uno de ellos dice: “si ven al maestro que no respeta

o no hace lo que está como indicaciones pues los alumnos se rebelarían, ¿por qué él no y nosotros sí? (EA7020622)

Así, es vital que el docente tenga los valores éticos en los que pretende educar a sus alumnos, debido a que: "Un valor o sistema de valores propuestos por un educador…son recibidos cuando el receptor percibe que aquél que los propone… está investido por esos valores" (Londono, 2006, p. 325).

Ahora bien, un alumno también cree que, si un maestro tiene los valores que enseña a sus alumnos, éstos van a considerar que dichos valores son algo importante, lo cual va a repercutir para que puedan educarse en dichos valores, ya que dice: "tiene que tener valores el profesor si nos quiere enseñar de valores, si no tiene los valores no nos puede enseñar en valores … porque él no los está poniendo en práctica y hace ver que los valores no son importantes". (EA9280622)

La importancia que les dan las personas a los valores es algo que es tomado en cuenta por todo mundo, pero si estas personas son docentes es de suponerse que sea tomado más en cuenta por los alumnos por la figura de autoridad en el conocimiento que representan. Esto es aplicado también a los valores éticos en el caso anterior.

Por otra parte, revisado ya las actitudes docentes para educar en valores éticos se puede pasar a revisar las estrategias de los mismos y el contenido que pretendan impartir para ello.

Recapitulando, a nivel institucional, la educación virtual que se ofreció tuvo la desventaja de influir menos en alumnos desinteresados por el estudio y de tener menos impacto debido a la falta de contacto físico. Asimismo, los maestros que educaron en el mismo valor tuvieron mayor grado de eficacia al momento de hacerlo. Luego, el apoyo para que el docente desarrollara los contenidos que creyera más pertinentes en su materia tuvieron repercusión positiva al momento de educar en valores éticos. Por otro lado, y una actitud docente que promueve la educación en valores éticos es aquella que es capaz de crear entornos amenos para el aprendizaje mediante el humor y el respeto, de interesarse por sus alumnos y ayudarlos, así como de actuar en consonancia con los principios que enseña.

CAPÍTULO 4

SIGNIFICADO DISCENTE DE EDUCACIÓN EN VALORES

En este capítulo se hace referencia al sentido autoritario que los alumnos le dan a la educación en valores éticos como resultado de la educación que han recibido en casa. También, se explica cómo lo anterior genera falta de convicciones en los alumnos y promueve únicamente la obediencia ciega a las autoridades con las que pueda entrar en contacto: la opinión pública, los maestros estrictos, la compulsión social, entre otras.

Respecto a la educación que el alumno ha recibido en casa, se desarrolla el hallazgo durante la investigación consistente en que el parecido en la forma de ser de los padres y los maestros, al momento en que estos últimos lograron educar en valores a dos alumnas, según la narrativa de ellas, pudo favorecer una transferencia de padre a maestro sobre la cual se habla en este apartado.

Y, volviendo al tema de la educación autoritaria también se abre un inciso sobre la dificultad para argumentar en contra de alguna idea vertida en clase, preguntar o emitir comentarios. Esto, como consecuencia de este tipo de educación y de la tendencia humana a seguir lo que dice la mayoría, así como a la tendencia individual de no poner en peligro el ego al momento de exponerse al error.

Luego, se expone sobre lo valioso que es lo material y lo espiritual en dicha educación para el alumno. Para lo primero se retoma la importancia del certificado de preparatoria para el estudiante. Y para lo segundo en interés en la congruencia y en la familia.

Posteriormente, se menciona la importancia que tiene un docente preparado multidisciplinar y pedagógicamente para el alumno en este tipo de educación. Pues, se advierte que lo multidisciplinar influye en la profundidad de ver los temas y lo pedagógico al momento de explicar a los alumnos dicha profundidad.

Finalmente, se pone énfasis en los elementos que educan en valores a los alumnos más allá de la escuela o figura docente: la familia, la escuela, los conocidos de la misma edad, la cultura y la formación del carácter en el contacto de la persona con ésta, así como la misma libertad del individuo.

4.1 Sentido vertical-autoritario de la educación en valores

Respecto al significado que los discentes tuvieron sobre la educación en valores cabe mencionar una primera característica que proponen de ella: es una educación que solamente se da a partir de una autoridad ajena al individuo que se educa en valores, es decir, jamás se origina a partir del individuo mismo. Esto hace encontrar semejanzas con los muchachos mexicanos que describe Fromm (1979) cuando menciona que:

> Eran incapaces de decidir por sí mismos si sus acciones eran buenas o malas. Tradicionalmente, las autoridades en su pueblo les demuestran su aprobación no regañando o castigando, rara vez estimulan a los niños a sentir satisfacción por un trabajo bien hecho. (p. 289)

Es decir, estos muchachos no saben distinguir entre lo bueno y lo malo, pues requieren de una autoridad para ello. Esto, se ha dado por una educación centrada en la autoridad que es la única capaz de decidir entre el bien y el mal, y donde el niño va aprendiendo a que lo bueno es sólo lo que la autoridad no intenta corregirle, pero jamás es preparado para estar convencido de qué es lo bueno, aunque la autoridad no esté con él para señalárselo.

Entonces, la educación autoritaria que se recibe desde la infancia, en vez de educar para que el individuo esté preparado para no requerir de un mando para distinguir entre lo que son sus acciones buenas y malas, vuelve dependiente al sujeto respecto a un superior que se lo indicará. Así, se limita su libertad, su razón y su independencia. Esto es la base, desde mi perspectiva, de la enajenación que aqueja a la sociedad actual:

> Alienación, en el sentido en que han usado la palabra Marx y Hegel, significa exactamente lo mismo que para los profetas el concepto de idolatría, es decir, el someterse a las cosas, la pérdida del yo íntimo, de la libertad, el ponerse en relación consigo mismo a través de la sumisión. Creemos que no tenemos ídolos y que no somos idolatras…No se llaman Baal ni Astarté, sino Posesión, Poderío, Producción material, Consumo, Honor, Gloria y muchas otras cosas por el estilo, a las que el hombre adora hoy y a las que se esclaviza. (Fromm, 1992, p. 17)

Dicha tendencia al sometimiento se va fomentando en casa y cuando el individuo crece es normal que no tenga convicciones propias y quede más propenso a interiorizar, por ejemplo, las demandas actuales del sistema capitalista que fungen como otra autoridad más a la que hay que obedecer ciegamente. Así, la educación actual está impedida para ser horizontal y fomentar valores diferentes a las exigencias externas al individuo. Tal condición de la educación es una característica que se pudo percibir en los alumnos investigados a partir de diferentes

manifestaciones como el hecho de que el alumno no pueda educarse a sí mismo en valores, sino que requiere de una influencia para ello. La idea de educarse personalmente se entiende como saber dar valor a las cosas de forma autónoma, lo cual ha sido impedido desde el tipo de educación autoritaria que se acaba de indicar.

Así, el tipo de educación en valores que los discentes piensan es aquel en donde ellos no se educan a partir de ellos mismos, sino, preferentemente son educados por sus padres, aunque también destacan los profesores y sus mismos compañeros como fuentes de educación. El hecho de que únicamente sean educados por agentes externos a ellos incluye sólo la idea de que, ante la educación que reciben fuera de sí mismos, sólo son capaces de reproducirla y no de quedarse con lo que esté de acuerdo con sus convicciones o desechar lo que no los convenza. Es decir, no son capaces formarse un criterio propio a partir de lo que reciben de fuera.

En este sentido, es muy sabido que muchas veces el estudiante practica valores sólo en la presencia de una autoridad a la que teme o respeta. A gran parte de los educandos les falta estar convencidos plenamente de que practicar valores, aunque no esté presente el maestro que temen o al que respetan, es importante en sus vidas, pues: “si un hombre sólo puede obedecer y no desobedecer, es un esclavo; si sólo puede desobedecer y no obedecer, es un rebelde; actúa por cólera, despecho, resentimiento, pero no en nombre de una convicción o de un principio”. (Fromm, 1984, p. 12)

Ahora bien, la presencia de una autoridad es algo que trasciende la práctica de valores y es necesaria también para educarse en ellos. Así lo muestra el caso de una alumna quien asegura que, durante la secundaria, su grupo llegó a mantener el orden por cuenta propia, aunque no estuviera presente la maestra que respetaban y que los había educado en valores. Menciona la educanda, esto se dio: “porque sentíamos que nos veíamos mal y que la maestra también se decepcionaría de nosotros” (EA2280422). Respecto al hecho de que sentían que se veían mal tuvo que ver que la docente los hiciera reflexionar en lo siguiente:

> Nos dijo en una ceremonia: observen detalladamente a sus compañeros y piense que así se ven ustedes, ¿creen que se ven bien? Y bueno yo la verdad sí observé y pues no es posible que estando en prepa o en secundaria nos comportemos todavía como unos niños de kínder, como los niños de primaria que no saben ni que hacer. (EA2280422)

Sin embargo, la promoción de la reflexión de la profesora en sus alumnos –así como otros elementos que influyeron para que llevase a cabo la educación en valores– tuvo que ser reforzada por la necesidad de una autoridad a la que respetaban y, por tanto, tenían que evitar

decepcionar a través de llevar a cabo el valor del orden en todo momento para que dicha autoridad no se llegase a enterar que no lo hicieron así. Es decir, el sentido de la educación para esta alumna deja de ser vertical cuando ella llega a convencerse de que su comportamiento no es el adecuado para su edad, pero vuelve a serlo cuando acepta que hay un temor a decepcionar a su docente.

Lo curioso del caso de esta discente es que la maestra que la educó en valores del orden y la reflexión tiene características muy semejantes a las de su padre en la forma de relacionarse con ella. También se encontró el mismo caso de otra alumna pese a la diferencia de características de los padres y profesores entre ellas. Dicha coincidencia, sugiere que, para educar en valores, el papel de la autoridad en casa se desplaza hacia el aula si el docente se parece al padre.

4.1.1 Transferencia de padre a maestro

Los valores que una sociedad quiere implantar en sus miembros se han pretendido trasmitir mediante instituciones como la familia y la escuela. "Esta correspondencia analógica entre las marcas subjetivas producidas por las instituciones era la que aseguraba la relación transferencial entre ellas" (Corea, C y Lewkowicz, 2010, p. 20). Es decir, si la familia pretendía educar, por ejemplo, sobre la importancia del estudio, entonces, dicha pretensión, al tenerla también la escuela, favorecía una transferencia de la misma pretensión entre ambas instituciones.

Esto puede explicar porque el estudiante, al vivenciar los mismos valores tanto en la familia como en la escuela o al ver que los agentes de ambas instituciones tienen una misma misión educativa hacia él, puede realizar una transferencia de sus padres o tutores hacia alguno de sus maestros, debido a que tanto unos como otros pretenden educarlo de una forma igual o pretenden que desarrolle capacidades específicas.

Ahora bien, se entiende por transferencia de padre a maestro cuando la forma de comportarse con los padres en casa se transfiere o se traslada al docente repitiendo en clase el mismo esquema de conducta que se tiene en casa. Lo importante en esta transferencia de comportamiento es el tipo de relación que se logre establecer entre docente-discente porque de ello dependerá si se puede llevar a cabo la educación o no. Es decir, como señala Anzaldúa (2004):

> Es frecuente que un alumno tienda a relacionarse con sus maestros repitiendo vínculos que ha sostenido con otras figuras de autoridad (como sus padres u otros profesores), estos vínculos pueden ser de sumisión o de rebeldía, de respeto o de agresión. Otro efecto

> importante, radica en que el vínculo que un alumno establezca con su maestro se puede transferir a los contenidos que el docente enseña. De manera tal, que si el vínculo es "positivo" (de aceptación, de interés), esto se transfiere a los contenidos favoreciendo el aprendizaje; en cambio, si el vínculo es de rechazo, ansiedad y/o persecución, los contenidos pueden sufrir este mismo repudio y despertar temor. (pp. 41-42)

Durante la entrevista, con las dos alumnas en que se vio una posible transferencia de la especie de respeto y/o de sumisión y el vínculo hacia sus docentes de tipo positivo, pudo advertirse lo anterior. Pero, además de ello, pudo observarse un gran parecido en la forma de ser de los padres y la del maestro al que hicieron la supuesta transferencia.

En el primer caso, la discente asegura que el parecido entre su padre y su docente está en la exigencia hacia ella ya que, como menciona: "se parecían mucho en el carácter y en cómo querían las cosas, lo querían preciso" (EA2280422). Respecto a su maestra de secundaria afirma que:

> una vez en un trabajo yo creía hacerlo bien, pero ella me dijo que no que yo pensaba que no podía superarme más a mí misma, que tenía que superarme más porque ella sabía que lo que yo estaba haciendo estaba bien pero que ella veía que podría mejorarlo todavía. (EA2280422)

Es decir, la describe como una maestra que tiende al perfeccionamiento, lo cual va de la mano con esa idea de búsqueda de precisión que reconoce también en su padre. De esta maestra reconoce que le ayudó a tomar decisiones que le ayuden como, más arriba se dijo, mejorar en lo intelectual. Lo cual, fue algo que también buscó su padre con esa búsqueda de la precisión en ella.

En el segundo caso el parecido entre docente y sus padres está en el interés y ayuda que le procuran en su desarrollo preferentemente intelectual y, también, en el trato igualitario que le dan. Sobre sus padres dice lo siguiente:

> Me gusta mucho leer entonces casi siempre cuando empiezo a leer y, pues, ya no hago la tarea y se me olvida, pero mi mamá casi siempre como ya se ha dado cuenta de esto me dice que vaya a hacer la tarea… entonces mis papás, un ejemplo, me piden el celular para que lo deje en la noche… igualdad ya que mis papás siempre nos tratan a las tres, tengo 2 hermanas, de una manera igual, aunque cada una es distinta. (EA5170522).

Y sobre la maestra afirma esto: "casi siempre a todos nos hablaba de la misma manera, era muy igualitaria en el trato que nos daba a todos los alumnos" (EA5170522). Y sobre el apoyo que le brinda su docente asegura lo siguiente: "Ella era muy paciente y cuando te faltaba una tarea… te bajaba la calificación, pero te hacía pensar sobre las consecuencias de eso…" (EA5170522).

Se puede ver que tanto la maestra como los padres recurren a medidas disciplinarias y discursivas para fomentar la responsabilidad en sus educandos y les dan un trato igualitario a éstos.

De hecho, el impacto que ambos tienen en la educación en valores de la alumna llega a ser muy parecido cuando le inculcan la responsabilidad. Ello, debido a que recurren a los mismos medios para hacerlo, ya que, sobre sus padres dice lo siguiente:

> Mi mamá cuando era un poco más pequeña ella dice que me inculcó, que me leía libros… ella casi siempre cuando iba en la primaria y necesitabas más apoyo de tus padres ella siempre me enseñaba sobre lo que tenía duda y si no le preguntaba a mi papá y mi papá trataba de mostrarme, es decir, que siempre entregara las tareas a tiempo y si había un inconveniente en la escuela pues ella iba a la escuela y preguntaba el qué pasó. (EA5170522).

Aquí se puede ver que los medios de sus padres son despertar el gusto por la lectura y resolver dudas, así como estar al pendiente de su actitud y desempeño en la escuela. Y sobre su maestra dice esto:

> Te enseñaba casi siempre si tenías alguna duda ella lo trataba de, no importando si perdía el tiempo, lo trataba de explicar… y casi siempre te ponía a leer libros, nos puso a leer al Quijote de la mancha de Miguel de Cervantes y me pareció muy curioso porque ella nos daba la apertura de leer el tiempo que necesitáramos y… varios compañeros no lo leían pero ella trataba de recalcar la importancia de la lectura en tu vida… tenía mucha sabiduría que ella daba que era literatura, había leído variados libros y se daba a explicar muy bien. (EA5170522).

Entonces, los medios comunes por ambos agentes educativos son la dedicación de un tiempo y esfuerzo necesarios para resolver las dudas y problemáticas que tuviera la alumna. Asimismo, el esmero por inculcarle la lectura.

Sin embargo, en ambos casos este parecido entre la figura del hogar con la figura del aula –así como otros factores como el lograr un vínculo positivo con sus docentes– posiblemente promueve aún más la susodicha transferencia y es determinante en la educación en valores del estudiante.

Respecto a lo anterior, hay que advertir que los mismos parecidos entre padres y docente son los que favorecen un vínculo positivo en la transferencia propuesta. Estos parecidos guardan, pese a las diferencias, una similitud en ambos casos: promover el despliegue de potencialidades en el estudiante. Lo mencionado guarda relación con el concepto de amor propuesto por Erich Fromm (1997), cuando menciona que: “la esencia del amor es ‘trabajar’ por algo y hacer crecer

algo" (pp. 112-113). Así, el amor sería una condición para la transferencia de tipo positivo a la luz del análisis de estos casos.

No obstante, las posibles transferencias mencionadas no dejan de tener el sentido vertical en el aprendizaje, ello debido a que el estudiante se educa en valores sólo a partir de una figura de autoridad como el docente y nunca a partir de sí mismo. Este hecho puede seguirse corroborando en la siguiente situación donde el estudiante presenta una escasa participación en clase.

4.1.2 Dificultad discente para objetar, aclarar dudas o emitir comentarios en clase

La casi nula objeción en clase se repitió durante la mayor parte de las sesiones aun cuando el maestro trataba de promover la objeción preguntando a los discentes si tenían alguna refutación a lo que se había abordado. Sin embargo, fueron más las ocasiones que el docente hizo esta pregunta que las veces en que los alumnos realmente objetaron. En este sentido, se reportan sólo 2 participaciones consideradas objeciones. La primera de estas participaciones surge de manera espontánea por parte de un alumno en clase virtual y se da en los siguientes términos:

> DOCENTE: Sin embargo, para que tú respetes la vida primero respétate a ti mismo, sé tú mismo, no como los demás quieren, la gente hoy dice vamos a aceptar la legalización de las drogas
>
> AO: bueno sobre ese tema de la legalización de las drogas
>
> DOCENTE: sí te escucho
>
> AO: yo estoy de acuerdo porque empezarían a producirla no sé algunas empresas y lo que es el narcotráfico empezaría a desaparecer poco a poco
>
> DOCENTE: eso es un, puede ser compañero, pero más bien yo creo que eso es un
>
> AO: aparte es como un cuando le dices a alguien no hagas esto y lo hace
>
> DOCENTE: eh sí puede ser. Sin embargo, sí te comento es muy peligroso porque finalmente el narcotráfico siempre ha existido y más aquí en México…(OV220921)

Como puede verse, el alumno objeta al docente que la legalización de las drogas sea algo incorrecto y da argumentos sólidos para ello.

La segunda objeción fue cuando el docente pregunta a una alumna su opinión sobre el tema de Sócrates. A esto la alumna responde lo siguiente: "no practicaría unas partes, por ejemplo, en el aborto yo no lo veo así" (OP031121). Aquí la alumna no dirige su objeción a la postura del filósofo sino a la del docente cuando previamente dijo: "y cuántas mujeres quisieran tener un

hijo para estar haciendo tantas tonterías se necesita estar ciego… yo sólo comento eso porque nosotros somos partidarios de la vida en todos los sentidos" (OV220921).

Ahora bien, como ha podido observarse, dos objeciones a lo largo de casi un semestre son muy poco considerando que fueron varios los temas controversiales vistos en clase que pudieron haber suscitado reparo por parte de los discentes. Sólo por mencionar algunos: la creencia del docente en seres sobrenaturales, el vituperio del docente ante las tradiciones culturales del pueblo, la tendencia de los filósofos cínicos a comportarse sólo como animales, etc. Por lo tanto, la mínima objeción discente sugiere –aparte del desinterés en clase, una cultura intelectual escasa y un pensamiento poco crítico por parte de los estudiantes– una tendencia a recibir del exterior y no de sí mismos una educación en valores, lo cual, arraiga sus raíces, como menciona Fromm (2003), en la infancia donde el niño, debido a que depende del cuidado y del amor del adulto, interioriza lo que el padre considera bueno y malo y, sin embargo, esto: "impide al niño, y posteriormente al adulto, inquirir críticamente si lo "bueno" en un juicio significa bueno para él o para la autoridad" (p. 23). Esto está en consonancia con la siguiente tendencia del discente.

Durante el semestre fueron muy pocos los alumnos que comentaron algo o intentaron disipar vacíos en su conocimiento. De hecho, gran parte de las veces que esto se dio fue impulsado por el docente preguntando si había dudas o comentarios, pues muy pocas veces los estudiantes tomaron la iniciativa para manifestarse en este sentido. Cuando lo hicieron se trató de alumnos interesados en el tema que se abordaba, pero sin dejar de considerar al maestro como aquél que era capaz de validar lo que sabían, lo que sugiere el mismo síntoma que en la falta de objeciones: incapacidad para confiar en su propio criterio para educarse en valores. Esto puede verse en el siguiente testimonio:

> A mí sí me gusta participar porque de lo que han hablado tengo algunos conocimientos de lo que han hablado en la clase de ética … aparte de que así refuerzo mis conocimientos … porque así puedo saber si sí está bien o no, si efectivamente esa información está bien. (EA4120522)

En este caso, cuando el alumno menciona que sólo participando puede saber si su conocimiento está bien, se refiere –como pudo observarse en su única participación registrada y abordada más arriba como una de las dos objeciones dadas – a que sólo el profesor puede decirle si lo que sabe es correcto. Y, aunque ver al docente en estos términos también se pueda deber a los argumentos sólidos que éste muestre, se alcanza a percibir una invalidación del estudiante hacia sí mismo y hacia sus compañeros para decidir lo que ha de considerarse correcto, bueno, etc., ante lo que tenga que afirmar y argumentar el docente.

Lo anterior puede deberse a que el conocimiento que el docente tiene algunas veces se supone que es correcto por los estudios que ha realizado, así lo menciona la siguiente alumna:

> I: consideras que el maestro Abundio se equivocó
>
> AA: no soy profesionista y yo creo que toda la información que él tiene, por la profesión que tuvo, y su titulación yo creo que sí… que toda la información que nos da es correcta. (EA10140622)

Claro que hay otros alumnos que consideran factible la posibilidad de que la información del maestro sea incorrecta o incluso señalan en qué momento lo es, lo cual será mostrado en otros apartados. Sin embargo, los dos testimonios anteriores muestran que la representación del alumno que considera al maestro como el detentador del saber es lo que lo imposibilita para ser más crítico con lo que éste les ofrece y, así, generar más objeciones y poder educarse a sí mismo en valores éticos.

Ahora bien, una vez interpretada, también en términos de relación vertical, la poca intervención en clase de parte de los alumnos, es momento de interpretar igualmente en sentido autoritario la ausencia que predominó de dicha intervención. En este caso, no se puede dar testimonio de los silencios, pero sí de sus causas. Una de ellas es la forma en que es percibida la participación por parte de los alumnos. Según Yépez (2010):

> Hay unos cuantos estudiantes que participan. Su participación, por cierto, es choteada por los demás, porque les molesta que unos pocos estudiantes insistan en hacer preguntas o en ser escuchados. Alegan que lo hacen para lucirse o “barbear” al maestro (es decir, ganarse su cariño y que eso favorezca su calificación) … Al creer eso, delatan que se suscriben a la ideología dominante, que dice: todo lo que obtengas solo puedes alcanzarlo mediante el amo. En este caso, el amo es el profesor. Además, el participante molesta… porque participa, sobresale, y en una población sometida y luego auto sometida, los que participan resultan *odiosos*. (p. 128)

De lo anterior, se puede inferir primero que, para los estudiantes, quien participa es aquél que tiene una intención de obtener una buena nota, pero no de expresar un punto de vista o de resolver una inquietud de manera auténtica. Su objetivo no es sincero, sino que se basa en un interés egoísta de obtener una recompensa académica.

Lo anterior, refleja justamente el sentido vertical que tienen de la educación, ya que en dicho significado no se puede esperar que el alumno piense para poder educarse y se espera que sea el maestro el que deposite en él los conocimientos necesarios y luego evalúe y asiente un número determinado a aquellos que tuvieron éxito en almacenar dichos conocimientos. Así, dicho sentido vertical concuerda con la visión de la educación bancaria propuesta por Freire

(2010) cuando menciona que en ésta: “el ‘saber’, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes” (p. 79).

De esta manera, dicho número o calificación, desde la visión vertical o bancaria de la educación, es la única pretensión que persigue quien participa y, por lo tanto, dicha participación es desdeñable y algo que se tiene que evitar para no ser criticado en ese sentido. Nunca puede haber otra pretensión, pues el educador será siempre el que sabe y el educando el que no sabe y este último jamás puede perseguir educarse o lograr un conocimiento, ya que: “La rigidez de estas posiciones niega a la educación y al conocimiento como proceso de búsqueda” (Freire, 2010, p. 79).

En segundo lugar, de lo que menciona Yépez, se puede deducir que los que participan también resaltan y, en una sociedad acostumbrada a ser dominada, eso resulta molesto. Lo cual, se puede interpretar como el producto de una especie de envidia y de intolerancia hacia todo aquél que tiene la capacidad de ser diferente. En la escuela, esto no sólo se reduce a la participación, sino también al nivel de rendimiento académico, a un mejor comportamiento ético y moral, etcétera; en donde se critica e incluso se llega a violentar a quien destaca o se diferencia del resto.

Lo anterior, muestra claramente una de las causas por la que no se participa en clase: temor a ser diferente. Esto, a su vez, hunde sus raíces en una necesidad humana, a saber: la aceptación y reconocimiento social. Dicha necesidad es tan fuerte que incluso puede determinar la percepción que se tenga de la realidad:

> Para la mayoría de los individuos la realidad consiste de aquello acerca de lo cual hay un consenso (sentido común), pensar o sentir algo que la mayoría considera absurdo produce una sensación de aislamiento que en mucha gente provoca un estado de profunda ansiedad. Si se está solo con las propias convicciones y sentimientos, fácilmente se siente estar fuera de la realidad y empieza a preguntarse por la propia cordura. (Fromm, 1990, p. 11)

Entonces, para evitar el sentimiento de soledad –ante la compulsión del aula para no participar– el alumno prefiere ser como los demás, es decir, no manifestar dudas, comentarios u objeciones en clase. Y, si llega a preguntar es para aclarar cuestiones relacionadas con su calificación como dónde conseguir la lectura para entregar un trabajo, cómo va a requerir la tarea el docente, entre otras. Así, este tipo de cuestionamientos se deben a la concepción bancaria de la educación ya mencionada. O, si llega a opinar es porque el profesor se lo pide, y, como el docente es una autoridad más, esto le puede dar más seguridad para hacerlo. Pero, a partir de su propia iniciativa y su inquietud plenamente personal su participación es casi nula.

En este sentido, hay un miedo a la libertad, un temor a dejar las ataduras del juicio social, una necesidad de responder sólo a las exigencias externas para lograr la aceptación, compañía, y reconocimiento. Sin embargo, esto limita al estudiante a participar, a expresar sus ideas de forma espontánea, a pensar en la posibilidad de un posible diálogo horizontal tanto con su maestro como con sus compañeros. Ello debido a que sólo se sabe circunscribir a lo que la mayoría hace.

Otra de las causas que se puede ver en los silencios discentes en clase se debe al deseo de mantener intacto su ego debido a que participando se expone al error. Equivocarse emitiendo preguntas irrelevantes, comentarios sin sentido, objeciones mal fundamentadas, etc., equivaldría a que el ego pudiera verse dañado. Se tiene un delirio de grandeza mediante la búsqueda de infalibilidad y, por eso, los alumnos:

> No opinan ni preguntan porque creen que sus opiniones o preguntas son tontas, estúpidas, no tienen caso, no están bien formuladas, no tienen sentido, los van a hacer mal, más vale no abrir la boca porque –mucha atención– nada de lo que digan está a la altura de sus propias expectativas … Un callado significa alguien que se dice: “no, deja que los demás hagan las preguntas o digan lo que piensan, yo, en cambio, sólo intervendré cuando tenga algo genial, insuperable que decir”. (Yépez, 2010, pp. 128-129)

Luego, las expectativas de los alumnos son muy altas que terminan paralizándolos en la participación en clase, pues se está preocupado por las opiniones que dicha participación pudiera despertar entre sus iguales. Esto se puede ver cuando, por temor a la burla ante una equivocación, reprimen el deseo de intervenir en clase. Así lo indica el testimonio del siguiente alumno cuando menciona que a los estudiantes: “muchas veces les preocupa la opinión de los demás, porque a lo mejor dices voy a decir esto, pero a lo mejor y se ríen a lo mejor y no … entonces lo piensas” (EA4120522).

El temor a fallar es muy grande que limita la participación en clase. Las burlas que se pueden generar en clase por la intervención de un alumno muchas veces son causadas por la forma en que concibe el error quien las emite. En mi experiencia docente, he podido percibir que dicha forma tiene que ver con pensar al error como algo desdeñable, bajo, digno de ser objeto de burla. Debido a ello, cuando un alumno no acierta al proponer una respuesta, por ejemplo, eso es motivo de mofa. Así, la megalomanía del callado se conjuga también con una cultura que ve al error como algo negativo. De todas formas, ambas cosas reflejan una falta de convicción en el estudiante y una tendencia a depender de una autoridad ajena a su razón para actuar.

Dicha autoridad es la creencia cultural de que el fracaso es algo malo y el sobresalir también. En este sentido, retomando a Fromm, los alumnos prefieren no exponerse al error porque eso los puede colocar como alguien que fracasa y que se aparta del alumno promedio quien intenta proyectar una imagen propia que no comete errores, así como no destacar para no despertar envidia entre sus iguales. Entonces, su miedo a alejarse de dicha imagen que la mayoría intenta mostrar va de la mano con un temor a fallar y a dejar la mediocridad.

Con relación a lo anterior, el miedo al fracaso[2] es consecuencia de una cultura que castiga a quien fracasa. En el aula eso se puede ver en el proceso de evaluación donde se castiga con una calificación baja o reprobatoria a quien fracasa o no obtiene los resultados que se esperan de él o ella. Pero, en general a nadie se le ha ocurrido evaluar la capacidad de tolerancia a la frustración y la capacidad de aprender de los errores. Por ende, el fracaso se sigue viendo como algo malo que hay que evitar a toda costa. En este tenor, Oppenheimer (2010) señala que:

> Una clave fundamental para crear la cultura de la innovación es instalar en la sociedad la idea de que el fracaso es muchas veces la antesala del éxito. Hay que enseñarles a los niños, desde muy temprana edad, que los emprendedores más famosos del mundo tropezaron muchas veces antes de triunfar, y que el hecho de que fracase un emprendimiento no significa que fracase un emprendedor … para tratar de cambiar la cultura del fracaso en América Latina … En sociedades que castigan el fracaso, tenemos que crear una admiración colectiva a los emprendedores que toman riesgos, independientemente de los resultados de sus proyectos. (pp. 289, 291)

Claro que Oppenheimer se está enfocando en una cuestión plenamente empresarial sobre ver al error como algo positivo, más aplicada esta visión a la cultura en general seguramente se tendrían en el aula más participaciones. Pero la educación, al ser autoritaria y vertical impide justamente ver al fracaso en estos términos, pues encasilla al alumno sólo en la posibilidad de acertar si adquiere los saberes propuestos por el docente quien es el único capaz de saber y, en este sentido, el alumno deja de pensar por sí mismo.

No sólo las demandas sociales pueden favorecer los silencios en clase pues, como se verá más adelante, el desinterés del alumno en los contenidos que se le enseñan es algo que también favorece su falta de participación. Pero, respecto a una visión autoritaria es un factor importe a considerar, puesto que impide el libre pensamiento.

[2] El miedo al error puede entenderse como miedo al fracaso.

4.1.3 Limites para desarrollar un pensamiento propio o generar convicciones

El desarrollo de convicciones[3] en los alumnos de preparatoria es algo que pocos parecen tener. Generalmente, la mayoría de ellos depende del juicio social, de lo que les dicen figuras de autoridad como sus padres o docentes, de la influencia de otros compañeros, etc., para determinar si es correcto o no hacer algo. No es que no se requiera de una autoridad para poder educarse o para decidir si uno quiere adoptar el mismo comportamiento de dicha autoridad, sino que con ésta última se establece un vínculo autoritario en donde la libertad del individuo que se educa queda anulada. Por ejemplo, respecto a la necesidad de aprobación de la figura docente para saber cómo había hecho algo una alumna comenta respecto a su maestra de secundaria que:

> Ella siempre lo expresaba y nos decía: "esperaba más de ti" y eso siempre se me quedó grabado y para mí eso era como lo hice mal o no supe hacerlo, para mí eso era como un fracaso. (EA2030522)

Se puede ver que, pese a que su maestra pretende desarrollar las potencialidades de su alumna con ese comentario, ésta última depende del criterio del docente para calificar su desempeño. Es decir, el alumno no es capaz de decidir por sí mismo qué tan bien ha realizado algo y espera a que el maestro se lo haga saber. Lo cual, en la práctica docente que he tenido hasta el momento, he podido observar en algunos alumnos cuando se burlan de un compañero cuando la respuesta de este último no es validada por el docente o, por el contrario, cuando se sorprenden de que las creencias de un compañero sean las mismas a las del docente. Esto, nuevamente, se explica con el ambiente autoritario en el que se ha crecido desde casa y que se prolonga a la escuela impidiendo la libertad de pensamiento.

> Esta influencia del hogar y la familia se prolonga en la experiencia en la escuela. En ella, los educandos descubren temprano que, como en el hogar, para conquistar ciertas satisfacciones deben adaptarse a los preceptos que se establecen en forma vertical. Y uno de estos preceptos es el de no pensar. (Freire, 2005, p. 202)

Las recompensas en clase son variadas: una alta calificación, la aceptación docente, el reconocimiento institucional, entre otras. Sin embargo, también los castigos son otra forma de lograr la renuncia del alumno al pensamiento propio capaz de hacer que se eduque en valores tanto por él mismo como mediante el diálogo con alguien más y, en cambio dependa más de

---

[3] Se entiende por convicción estar convencido de algo gracias a que se hace uso del pensar y sentir propios.

los medios punitivos de la escuela para educarse en valores. Así lo da a entender un alumno cuando se le pregunta lo siguiente:

> I: ¿cuáles serían las mejores formas de educar en valores éticos a tus alumnos?
>
> AO: haría que me entregaran los trabajos diciéndole que si no lo entrega no van a salir al recreo… si no lo entrega le llamaba a su mamá… o los trabajos son su asistencia. (EA3280422)

Ahora bien, sólo este alumno sugirió esta forma basada en el castigo de educar en valores éticos. Y, durante la entrevista y con lo poco que se supo de él se pudo advertir que era un alumno de bajo desempeño, con rezago educativo, y con poco sentido de responsabilidad. Sin embargo, la falta de convicciones propias de este alumno suele también responder a esta forma autoritaria de relación docente-alumno. Aún más, dicha forma, la cual empieza en casa, puede desembocar, por lo mismo que se carece de convicciones, en acciones destructivas tal y como comenta este mismo alumno que sucedió cuando iba a la secundaria.

> AO: tuve un compañero que no tenía educación … andaba en malos pasos … mariguana, cerveza, si antes en el recreo nos íbamos con él, pero con la orientadora y ya tuve la razón y ahorita ya estamos más o menos porque voy mejorando mis tareas, que no hay que tomar en la escuela. (EA3260422)

Por lo tanto, puede entreverse que, bajo una educación autoritaria desde la infancia, pueden surgir diferentes formas de lidiar con ella: una es adaptándose, otra es volviéndose destructivo, y la última, que no se ha hablado de ella hasta el momento, pero que sería rebelándose. Así lo da a entender Freire (2005) cuando menciona que:

> Niños deformados en un ambiente de desamor, opresivo, frustrados en su potencialidad, como diría Fromm, si no consiguen enderezarse en la juventud en el sentido de la auténtica rebelión, o se acomodan a una dimisión total de su querer, enajenados a la autoridad y a los mitos utilizados por la autoridad para "formarlos", o podrán llegar a asumir formas de acción destructiva. (p.22)

Más, sólo con la auténtica rebelión podría generarse una convicción real en el alumno, ya que ésta consiste en que el individuo este convencido de su opinión y la valore más que a la de los demás, sin importar que ello pueda generarle desprecio, críticas, desaprobación, etcétera. Para ello es importante que su convicción surja no sólo de su pensamiento sino también de su sentir, es decir, que tanto su mente como su cuerpo coincidan al momento de convencerse de algo, aunque dicho convencimiento implique desobedecer a una autoridad externa al individuo. Así:

> Para desobedecer debemos tener el coraje de estar solos, errar y pecar … Sólo si una persona ha emergido del regazo materno y de los mandatos de su padre, sólo si ha emergido como individuo plenamente desarrollado y ha adquirido así la capacidad de coraje y sentir por sí mismo, puede tener el coraje de decir “no” al poder, de desobedecer. (Fromm, 1984, p. 12)

No obstante, en una persona sin convicciones, ni el sentir ni el pensar surgidos a partir del individuo parecen existir en él, sino sólo ser producto de la cultura. Empecemos analizando el pensar, éste tiene que ver con las representaciones que hacemos en la mente de algo o con lo que este algo significa para nosotros. Por ejemplo, “ser hombre” en una cultura machista se entiende como no intimidarse ante nada, pues se han interiorizado en los individuos las creencias que dicha cultura ofrece. Esto, no quiere decir que dichos individuos cuando eran muy niños concibieron al “ser hombre de esa manera”, ya que:

> Debiera notarse que en los niños de más edad las connotaciones de la mayoría de las palabras, por ejemplo, "divorcio", "alcohol", "comunismo", no son adquiridas por experiencia de primera mano o directa, sino asimiladas de las actitudes evaluativas que prevalecen en su medio cultural inmediato. (Ausubel et al., 1993, p. 58)

Es decir, en los primeros años de la infancia el significado que se les da a las cosas más concretas es a partir de las experiencias personales que se tienen con ellas. Quizá por eso, el niño más pequeño sea capaz de evitar prejuicios culturales con las personas que convive y se limite a esperar qué tan bien le agrade la gente para poder tener un significado de las personas a partir de eso. Pero cuando el niño crece más es diferente debido a que los esquemas culturales encasillan su pensamiento y el agrado o desagrado que experimente cuando se le presente, por ejemplo, un homosexual, no dependerá de la representación mental que se haga a partir del trato con él sino quizá de la representación cultural que hace ver a dichas personas como aberrantes y desagradables.

Así es como el pensar queda condicionado por la cultura y con ello también el sentir, pues como se acaba de ver con el ejemplo del homosexual, muchas veces el sentimiento de desagrado hacia este tipo de personas surge a partir de lo que la cultura en que se vive considera sobre ellas y que el individuo ha interiorizado en su mente.

Pero en la convicción el pensar responde a la representación que el sujeto mismo se hace de la realidad y el sentir a lo que su cuerpo individual le genera. En este sentido, sólo si se da la convicción, el pensar puede ser producto de la razón, es decir, de ver al mundo tal cual es sin deformarlo. Ya que, muchas veces la cultura hace creer cosas que no corresponden con la realidad, por ejemplo, la cultura capitalista hizo creer que las personas valen por las cosas que

tienen, de manera que: "Si el individuo no las tenía o las había perdido, carecía de una parte importante de su *yo,* y hasta cierto punto no era considerado como una persona completa, ni por parte de los otros ni de él mismo" (Fromm, 1941, p.155).

Más, ateniéndose a la realidad, se sabe que el hombre vale –aunque no tenga posesiones– por cualidades intrínsecas a él mismo como sus valores morales y éticos, su razón, su afecto, entre otras, las cuales, al no ser valoradas en un sistema capitalista, hacen creer que al hombre en su pensar que no valen, pero un hombre de convicciones sabe que sí valen ya que así lo ha podido ver en la realidad.

Lo mismo pasa con la convicción que se genera desde el sentir del cuerpo y no desde los esquemas mentales adoptados de la cultura. Ya que, siguiendo el ejemplo de la cultura capitalista, ésta puede instar al individuo a preocuparse sólo por el éxito material y todo aquello que implique un peligro para dicho éxito puede ser sentido como desagradable pero sólo a partir del esquema mental ajeno al individuo y no a partir de su cuerpo mismo, y esto hace que se repriman impulsos que surgen del sentir del cuerpo en aras de cumplir con la demanda cultural ajena a los impulsos y representaciones mentales surgidos del individuo, por ejemplo:

> En nuestras grandes urbes deben existir muchos comerciantes que tengan un cliente que necesita a toda costa un traje, pongamos por caso, pero sin el dinero suficiente para comprar ni siquiera el más barato. Entre esos comerciantes, en particular entre los prósperos, debe de haber algunos que sientan el natural impulso humano de proporcionar el traje al precio que el cliente pueda pagar. Pero ¿cuántos se permitirán advertir dicho impulso? Estimo que muy pocos. La mayoría de ellos los reprimirá, y quizá la noche siguiente algunos soñarán algo que en una forma u otra exprese el impulso reprimido. (Fromm, 2007, p.178)

Sin embargo, un hombre de convicción es aquel que sabe escuchar a su cuerpo y jamás reprimiría impulsos como esos que son compatibles con un pensar basado en la verdad consistente en que alguien generoso jamás se ve afectado. Así, un hombre de convicción piensa racionalmente y, a su vez, escucha a su cuerpo. Sentir y razonar es concomitante a tener convicciones. Quien no las tiene no es auténtico ni en su sentir ni en su pensar.

En el salón de clase, durante mi labor como docente, he podido observar que gran parte de los alumnos carecen de convicciones, entre ellas que el respeto es importante. Dado que, la mayoría de los grupos precisan de un docente que pueda controlarlos y, si el docente carece de las habilidades para ello o no las ha desarrollado aún, gran parte de los alumnos del grupo presentan un irrespeto muy marcado tanto con el docente como con sus compañeros con comportamientos

que van desde hablar cuando alguien más está hablando hasta agredir físicamente a alguien. Con relación a esto una alumna asegura los siguiente:

> I: ¿Qué significa educación en valores para ti?
>
> AA: podría ser tratar de acostumbrar a las personas que les dan esa educación a manifestar esos valores no sólo en su escuela sino en la vida y aplicarlos. Un ejemplo, respeto, ya respetar, pero para tu vida a futuro basarte en esos valores para tener una vida más… con más control sobre tus acciones y usando esos valores a futuro. (EA5170522)

Por lo que se puede ver que la alumna es consciente que valores como el respeto sólo se practican en la escuela, lo cual, es una muestra clara de la falta de convicciones del alumno y de una educación autoritaria donde un comportamiento adecuado se da sólo si está una figura de autoridad para asegurarse de ello, pero yéndose ésta comportamientos como el respeto desaparecen.

También se puede observar que la alumna considera que una educación en valores puede generar la creación de convicciones en los estudiantes. Visto que si se carecen de ellas el alumno no sólo depende de figuras de autoridad para actuar, sino que puede dejarse influir fácilmente por sus compañeros para realizar comportamientos inadecuados. Lo anterior, es un obstáculo para educar en valores. Así lo indica una alumna al responder los siguientes cuestionamientos en la entrevista:

> I: ¿Qué obstáculos ves en la educación en valores?
>
> AA: el dejarnos llevar por personas con otro pensamiento que a lo mejor no es tan bueno para nosotros
>
> I: ¿a qué crees que se deba que alguien se deja llevar?
>
> AA: a la indecisión de no saber lo que quieres porque si tienes claro algo no te vas a dejar cambiar de idea tan fácilmente
>
> I: ¿cómo es que uno está tan decidido para saber qué es lo que quiere?
>
> AA: pues es con lo que te sientes a gusto, con lo que te sientes pleno, vamos, y la indecisión viene… cuando no sabes si sí o si no. (EA13280622)

Nuevamente, la falta de un convencimiento y de un sentir individual pueden verse en el testimonio de la alumna como una falta de convicciones que ella observa como barreras que impiden a sus compañeros educarse en valores. Pero, la falta de convicciones también promueve un sentido vertical de la educación, pues, al ser el estudiante vacilante, poco seguro de lo que piensa, fácilmente sugestionable, y con una paralización de su sentir propio; está más propenso a esperar que la educación venga de una autoridad ajena a él mismo.

Resumiendo, una educación que considera las órdenes de una autoridad que está por encima de los intereses humanos y de las convicciones a las que pudiera llegar el individuo ahoga la posibilidad del mismo para educarse en valores éticos.

Por otro lado, se pasará a revisar qué es lo que el alumno considera importante en la educación que recibe. Esencialmente, dicho interés se clasifica, según la interpretación del testimonio de los alumnos, en dos grandes categorías: lo material y lo espiritual.

4.2 La importancia de lo material y de lo espiritual en la educación

Los estudiantes consideran que la educación que puedan recibir en la escuela, en su casa, o en otra instancia; es valiosa por atender a sus intereses físicos y mentales. Esto, responde a las necesidades del ser humano que consisten en no sólo sobrevivir biológicamente sino también anímicamente. Por razón de que el hombre tiene que satisfacer tanto demandas fisiológicas: el hambre, la sed, el sueño, etc.; como psicológicas: darle un sentido a su vida, relacionarse armónicamente con sus iguales, desarrollar su razón, entre otras.

Ahora, las necesidades humanas responden a su esencia, la cual consiste en ser parte de la naturaleza, pero también algo ajeno a ella o separado mediante su conciencia. En este sentido, como lo indiqué en un trabajo anterior (2016) "la conciencia de sí mismo permite al hombre… determinarse a sí mismo a través de la voluntad" (pp. 26-27).

Sin embargo, la conciencia implica también saberse separado del mundo, y eso desencadena sentimientos de soledad, angustia, entre otros, mismos que se intentarán desaparecer con un nuevo intento de religación con el mundo a base de darle sentido a la existencia. Por eso, Fromm (1995) asevera y advierte que: "la religión, en este sentido lato de la necesidad de un sistema de orientación, es propia de todos los hombres, en una u otra forma" (p. 35).

Así, se explica por qué el ser humano requiere de algo más que el sustento físico para sobrevivir y tiene que ver con ese deseo de superar la sensación de separación que tiene con el mundo a través de adherirse a algo, de ser parte de algo, de tener una guía a su existencia. Lo cual, puede lograr mediante la pertenencia a un partido político o a una organización religiosa, formar parte de una familia o grupo de amigos, ser un individuo enajenado que sigue las metas del sistema capitalista, etcétera, y, en suma, a base de darle significado a su existencia.

Durante la observación y entrevistas se pudieron advertir tanto la importancia para los alumnos de las necesidades biológicas como de las que van más allá de ellas. Podría decirse que ambas

necesidades se encuentran mezcladas cuando dan cuenta de sus intereses materiales en la educación, pues dichos intereses responden no sólo a tener un sustento físico sino también un reconocimiento o prestigio a base de las cosas materiales.

4.2.1 Los intereses materiales: la oscilación entre lo necesario y lo superfluo

La enajenación en la sociedad capitalista contemporánea ha hecho que la educación se olvide de finalidades como el desarrollo de valores éticos: la verdad, el amor, la libertad, entre otros; y se ocupe más de formarlo para ser competente en la sociedad industrial, tecnológica y capitalista donde el único fin es todo lo referente a lo material. De manera que:

> Ahora, la educación se ve más como un producto o mercancía que como un proceso, y como dice Bauman (2007) parece que abandona la noción de conocimiento útil para toda la vida, para sustituirla por la noción de conocimiento de usar y tirar. (De la Rosa, 2019, p. 7)

En la entrevista con una alumna se puede corroborar lo anterior cuando menciona que: “a la mayoría de los estudiantes no es que les agrade mucho la escuela solamente el certificado de la escuela” (EA5070622). Entonces, ir sólo por un documento implica olvidar el valor milenario que ha tenido la educación consistente en formar mejores seres humanos capaces de promover el cuidado de sí mismos, de contribuir a formar una sociedad más humana, de cuidar de su medio ambiente, etc.

Sin embargo, el mundo en que se vive gira en torno a lo contrario. De inicio, las personas no cuidan de sí mismas, varias de ellas ingieren sustancias dañinas a su cuerpo, no cuidan su salud física de diferentes formas, les importa poco su salud mental y emocional, etcétera. Generalmente, están preocupados justamente por obtener un certificado académico que les permita un trabajo bien remunerado, por consumir cosas innecesarias que ofrecen los medios de comunicación, o por cualquier otra cosa que beneficie al sistema, pero no a ellos mismos.

> A pesar de todo el énfasis que la sociedad moderna ha puesto en la felicidad, en la individualidad y en el propio interés, ha enseñado al hombre a sentir que no es su felicidad la meta de la vida, sino su éxito o el cumplimiento de su deber de trabajar. El dinero, el prestigio y el poder se han convertido en sus incentivos y sus metas. Actúa bajo la ilusión de que sus acciones benefician a sus propios intereses, aunque de hecho sirve a todo lo demás, menos a los intereses de su propio ser. Todo tiene importancia para él, excepto su vida y el arte de vivir. Existe para todo, excepto para sí mismo. (Fromm, 1997, p. 31)

Lo mismo sucede con el desinterés de formar una sociedad que responda a los intereses humanos, pues a los únicos intereses que se responden son a los de las demandas materialistas

del sistema capitalista. Ni siquiera hay un balance entre lo material y lo humano, ya que, si lo hubiera, por ejemplo, para conseguir un trabajo muchas veces no sólo bastaría con un certificado de estudio sino de otros referentes que den cuenta de valores éticos como la honestidad, la empatía, o el respeto.

Por lo mismo, importa poco el medio ambiente, sobre todo a los dueños de fábricas que contaminan, a las personas que consumen innecesariamente, o que usan productos contaminantes en vez de buscar alternativas. Todo este desinterés en el cuidado del medio ambiente es frecuente en la mayor parte de las personas debido a que sólo se busca la ganancia material.

A veces ni el sistema capitalista mismo sirve a gran parte de la población para buscar la posibilidad de satisfacer necesidades humanas como, por ejemplo, la salud mental o el desarrollo espiritual, debido a que sólo pocos son los que se benefician del dinero que genera dicho sistema. Esto es advertido por un alumno cuando menciona que: “Antes era mejor y ahora buscamos hacer algo para salir adelante”. (OP081221). Esto lo menciona en una clase sobre la ética cirenaica, en donde se explicaba cómo los filósofos cirenaicos buscaban un autodominio. Y, por lo que menciona el alumno, en este tiempo parece ser más apremiante comer que ser ético.

Sin embargo, eso no insta a asegurar que no exista un interés en valores que van más allá de lo material para satisfacer necesidades biológicas o innecesarias producto de la enajenación, pues dicho interés se ve reflejado en la importancia en la armonía social.

4.2.2 El interés del alumno en la comunidad

Durante su presentación dos alumnas dan cuenta de que su interés en la vida es: “ser mejor persona” y “ser mejor en la vida” (CP32 y CP36, respectivamente). Esto supone que tienen un interés auténtico en la comunidad al considerar que tanto ser una mejor persona como ser mejor en la vida entrañan el desarrollo de potencialidades humanas capaces de generar una mejor convivencia con los otros.

Sin embargo, no porque sólo dos alumnas indicaron que sus anhelos giraban en torno a lo comunal el resto del grupo dejo de mostrar que sus actos también se dirigían hacia ello. Por ejemplo, en una clase presencial una alumna opina sobre el tema de Sócrates que es una: “ideología buena, practica lo que dice” (OP031121). Esto, sugiere que la alumna reconoce que

considera bueno el hecho de auto conocerse para poder ser virtuoso y practicar valores sociales como la justicia y dejar de creer que se practican por el simple hecho de regalar algo que es estimulado por el mercantilismo, pues durante la clase que desarrolló el maestro sobre este filósofo se hizo hincapié en esto al señalar que:

> M: dejar de ser flujo y reflujo… implica que seas eje de tu propia existencia… 10 de mayo todos tenemos madre y entre semana ¿quién tiene madre? … 14 de febrero y ahí vas con el globito cursi y los otros días del año no existe… mendiga comercialización ya me tiene hasta el culo. (OV201021)

Y, aunque el lenguaje del maestro no es el correcto, para todos los alumnos, en su último enunciado, muestra claramente que la sociedad está expuesta más a una manipulación para que consuma y menos a una congruencia en el pensar y actuar reflejada en la práctica de valores como el respeto y consideración por los demás.

Por otro lado, la comunidad también está presente en un alumno cuando, al responder una pregunta durante la entrevista referente a qué se debía su falta de tiempo, menciona lo siguiente:

> AO: se debía a que yo constantemente estaba haciendo muchas cosas, quehacer en la casa o irle a ayudar a mi familia a hacer ciertas labores. (EA9090622)

Lo anterior, sugiere que la familia como grupo social es importante para él que está dispuesto a cooperar con ella en aras de apoyarla. No sólo el apoyo a la familia es importante para los alumnos, sino también la convivencia con ella, ya que, durante una clase virtual, una alumna menciona lo siguiente: “Voy a ir a comer con mis primos, hoy es su cumpleaños” (OV150921)

Así, es indudable que, pese a la enajenación que se vive en esta sociedad capitalista, los alumnos dan muestra también de intereses realmente propios y espirituales que tienen que ver con la comunidad. Sin embargo, muchas veces los alumnos no son conscientes de ellos o no les dan la importancia que debieran debido a una falta de conocimiento propio. Por eso la importancia de una enseñanza que promueva el desarrollo integral del alumno, pero para ello se ha de contar, de inicio, con docentes que además de ser competentes en su área lo sean al entrar en una relación dialógica o educativa.

4.3 La trascendencia de un docente preparado disciplinar y pedagógicamente

Desde la perspectiva de los alumnos, el maestro que es capaz de educarlos en ética o en valores éticos es aquel que, de inicio, domina lo que les enseña. Así lo da a entender un alumno cuando,

al hablar de un subdirector que tuvo en la primaria y que lo ha ayudado a ser más ético en la vida, afirma, sobre la forma de ser de dicho subdirector, lo siguiente:

> AO: yo lo considero como una persona centrada en lo que realmente está haciendo y en lo que realmente sabe… era de un carácter fuerte porque te hacía reflexionar, te hacía ponerte en un punto en el que no pues sí la estoy regando y tengo que seguir su consejo.
>
> I: ¿Quién no sería un maestro centrado?
>
> AO: quien no tenga un conocimiento de sí, por ejemplo, que explique y hasta el mismo no sepa. (EA1030522)

Aquí el alumno habla de que las características de este subdirector eran: tener un carácter fuerte, promover la reflexión y la concientización en los estudiantes. Pero la impresión que el docente deja al alumno sobre saber lo que está hablando es algo que también aprecia este último.

Además, el conocimiento disciplinar es importante porque dota al maestro de una comprensión profunda de lo que enseña y le permite generar explicaciones para que el alumno aprenda mejor. Así lo da a entender una alumna cuando describe a su docente de ética en los siguientes términos: “una persona que sabe de lo que habla, es muy directo con sus temas porque sabe de qué tratan y ya nada más te los explica entonces tú captas mejor a que un profesor nada más te resuma algo”. (EA6240522).

La misma idea de que el conocimiento disciplinar del maestro genera un mejor aprendizaje en sus estudiantes lo indica un alumno cuando se le pregunta: ¿cuáles serían formas de educar en ética a tus alumnos en valores?, a lo cual responde: “tener información buena para poder … para que aprendan mejor”. (EA8070622)

Por otro lado, el alumno también valora que el docente no sólo domine el tema que está explicando, sino que también pueda hacer que los alumnos lo entiendan, es decir que esté preparado pedagógicamente o que lleve a cabo prácticas docentes pedagógicas. Así lo da a entender un alumno cuando se le pregunta lo siguiente:

> I: ¿cómo crees que el maestro en ética desde su trabajo como profesor puede educar en valores?
>
> AO: porque es buen maestro, es excelente maestro
>
> I: ¿cómo entiendes esto de excelente maestro?
>
> AO: porque da bien las clases, te explica bien… porque da bien la información lo que va a dar. (EA3280422)

Por ende, la explicación del docente para que el alumno comprenda el tema que está revisando es crucial para educar en valores. Eso, parece obvio, pero, según se podrá ver más adelante, no

siempre se logra en su plenitud, al menos en todos los alumnos. Más, cuando se logra en un alumno éste experimenta agrado hacia la clase. Así lo da a entender una alumna con lo siguiente cuando se le pregunta qué le ha parecido la clase de ética 1:

> AA: me gustó mucho la clase porque me parece que el profesor tiene amplios conocimientos sobre lo que él habla… el profesor casi siempre te manda unas diapositivas y tú las tienes que traspasar y en la clase él te explica sobre el tema y sobre alguna pregunta que tú tengas la trata de ampliar y dar el conocimiento hacia todos. (EA5020622)

Aquí se puede ver que el docente, además conocer a profundidad el tema, lleva a cabo prácticas pedagógicas como el uso de varios tipos de aprendizaje, a saber: el kinestésico mediante la escritura, el visual a través la lectura, y el auditivo en base a la explicación. Además, las dudas que surgen las resuelve a profundidad y trata de que su explicación sea entendida por todos.

Ahora bien, la misma alumna, al plantearle una situación hipotética en que ella fuera una docente con la misión de educar en valores a sus alumnos, menciona algunas formas en que lo lograría, las cuales reflejan claramente la trascendencia de lo pedagógico con lo siguiente:

> O que me dé cuenta cuál es el método de aprendizaje de mis alumnos para tratar de mejorarlos y así generar un conocimiento más generalizado, es decir que la mayoría de mis alumnos sepan sobre lo mismo porque hay bastante desigualdad en que un niño sabe más y un niño sabe menos … (EA5020622)

En lo anterior, la alumna hace referencia a una práctica pedagógica docente capaz de lograr que lo que se enseña sea asimilado por todos los alumnos, en base al conocimiento de la forma en que aprende cada uno de ellos, algo que precisa de una preparación y/o experiencia que permitan llevar a cabo prácticas pedagógicas de este tipo.

Entonces, teoría y arte de enseñar dicha teoría se conjugan para poder educar en valores. Ningún elemento deja de ser importante para el alumno, pues valora no sólo que el maestro conozca a profundidad de lo que habla –lo cual le permite ampliar lo que enseña– sino también la forma en la que educa en aras de poder explicar bien a todos sus alumnos. Ello, comprueba lo que advierte Díaz (2006) cuando menciona que:

> Para empezar a lograr esta educación en las aulas no sólo se requiere que el profesor domine su disciplina sino que conozca y relacione en la práctica el conocimiento de otras disciplinas las cuales ayuden a ampliar el panorama del bachiller, disciplinas tales como la psicopedagogía, la filosofía de la educación, la psicología del adolescente, e inclusive los adelantos tecnológicos (la computadora, los recursos multimedia, etcétera) … con el objeto de comprender de manera integral los problemas sociales en los que … están viviendo los adolescentes y, a través del estudio de la ética encuentren alternativas

> diferentes y positivas, a la solución de algunos problemas que les preocupa como sujetos pertenecientes a la sociedad que les está tocando vivir. (p. 65)

En conjunto, desde la experiencia del alumno, un maestro que conoce a profundidad los temas que enseña y que además conoce la forma más eficaz de transmitirlos a sus alumnos es un docente con mayor capacidad para educarlos en valores éticos.

Por otro lado, incluso teniendo un maestro preparado disciplinar y pedagógicamente, los alumnos observan barreras en su educación en valores éticos que van más allá de ello.

4.4 La educación en valores éticos más allá de la figura docente

Algunos alumnos advierten claramente que no sólo el docente puede educar en valores éticos, sino que además otros elementos, incluso algunas más determinantes, pueden favorecer dicha educación, así como también la pueden obstaculizar. Dichos elementos tienen que ver con otras personas, pero también con factores internos del estudiante sobre los cuales tiene poco margen de libertad para que lo determinen.

Uno de los primeros elementos, aparte del docente e incluso más primigenio y determinante que éste, para educar en valores éticos es la familia.

4.4.1 El tamiz de la familia y sus consecuencias

Los alumnos se dan cuenta claramente que si se han de adquirir valores éticos es en la familia. Así lo indica una alumna cuando menciona que: “la educación en valores la traemos desde casa, la practicamos en la escuela y aparte la reforzamos más con las clases que nos dan los maestros” (EA2280422). Esto, está perfectamente en consonancia con lo que menciona García (2019) cuando afirma que:

> La familia es el genoma, Bernal en García dice que ahí (en la familia) es donde inician, se estructuran, se siembra lo primero, se hace, se inicia el genoma familiar donde está escrito lo que más adelante será, por eso dice, desde una perspectiva genética, en la familia se instaura el proceso de socialización del niño y se construyen los esquemas relacionales que influirán en sus interacciones como adulto. (51: 27)

Por lo tanto, en la familia se empiezan aprendiendo las primeras formas de relacionarse con los demás, mismas que pueden implicar una educación en valores éticos o no. Y, dependerá de nuevas experiencias con el mundo que se puedan modificar estas formas de relaciones iniciales,

cambiando así mismo la educación en valores que tiene el individuo ya sea reforzándola, iniciándola, o eliminándola.

Esta primera etapa de educar en valores en la familia consiste para otro alumno en una especie de imitación de lo que se observa en casa. De esta manera lo da a entender cuando se le pregunta qué entiende por educación en valores y responde: “nosotros empezamos a copiar el comportamiento de familiares cercanos … depende del valor que tenga esa familia” (EA4150522).

Además, los valores que el estudiante observa en casa son aquellos que se inclinará a expresar en su vida diaria tanto dentro como fuera de su hogar. Lo anterior, es dado a entender por una alumna cuando se le pregunta qué entiende por valor y responde: “hábito que te manejan en la casa y tú lo vas a utilizar en otros lugares algo” (EA5170522). Aquí se ve que la forma de ser que el alumno retoma de casa pasa a convertirse en una costumbre que expresará fuera de ella, aunque no estén presentes sus padres.

Algo muy diferente de lo que pasa en la escuela donde lo que al alumno se le enseña muchas veces sólo lo aplica dentro de esta institución o en presencia de maestros, ello sugiere que la familia no sólo es la primera en educar en valores sino la que más peso específico tiene en los estudiantes. Esto, está en relación con lo que dice Barba (2009) cuando menciona que:” La familia constituye el ámbito de experiencia social de mayor influencia o preponderante en la moralización de los sujetos. Los padres son las personas más significativas” (p. 116). Esto es reflejado cuando la misma alumna contesta la pregunta sobre cuáles los obstáculos de educación en valores en los siguientes términos:

> AA: aunque vayamos en la misma escuela el comportamiento de las personas es muy distinto entonces he pensado que quizá es desde la casa, los valores que te inculcan desde ahí ya que, un ejemplo, aunque vayas a la misma escuela se manifiestan sus valores de las personas muy distinto, entonces yo creo las escuelas nada más refuerzan, pero si en la casa no te dan los valores que son correctos pues en la escuela no se puede hacer bastante. (EA5170522)

Incluso esta misma alumna da cuenta de cómo a ella se le ha instaurado una educación en valores desde el hogar, lo cual ha hecho que exprese los valores que se le han enseñado tanto en casa como fuera de ella. En este sentido, al preguntársele cómo han logrado sus padres que ella sea responsable responde que:

> AA: mi mamá cuando era un poco más pequeña ella dice que me inculcó, que me leía libros… ella casi siempre cuando iba en la primaria y necesitabas más apoyo de tus padres

> ella siempre me enseñaba sobre lo que tenía duda y si no le preguntaba a mi papá y mi papá trataba de mostrarme, es decir, que siempre entregara las tareas a tiempo y si había un inconveniente en la escuela pues ella iba a la escuela y preguntaba el qué pasó… entonces supongo que ella inculcó la responsabilidad. (EA5170522)

Se puede ver que la madre de esta alumna siempre ha tratado de cumplir su responsabilidad al promover el crecimiento intelectual de su hija y, en esa medida, ha logrado que su hija también sea responsable tanto dentro como fuera de casa. Así, también se puede ver que los padres que predican valores con su ejemplo son quienes realmente logran educar en valores a sus hijos.

Contrariamente a lo anterior, aquellos padres que son incapaces de predicar con el ejemplo los valores que intentan fomentar en sus hijos realmente no logran su cometido, al menos si su falta de congruencia es considerable, y hacen que no puedan tenerlos ni dentro de su núcleo familiar ni fuera de él. Así lo testifica una alumna cuando se le pregunta cuáles han sido los obstáculos para que se eduque en valores, a lo que responde: "pues que mi familia no los practica mucho ni yo" (EA12230622)

Aún más, el hecho de que la familia de la alumna no practique constantemente valores parece estar lastimando a esta última debido a la forma en que responde a la causa de que se estén practicando poco en su casa valores y, aunque la alumna prefirió no dar detalles de este hecho limitándose a decir que no los practican porque es incorrecto su comportamiento, es un hecho que en los hogares que no se practican valores de forma habitual puede representar un gran sufrimiento para las personas que en ellos habitan. Ahora, su testimonio es este:

> I: ¿por qué crees que tu familia no los practica mucho?
>
> AA: pues
>
> I: noto tono de voz triste o abatido cuando dice lo anterior
>
> AA: porque son muy no sé… las cosas que hacen o dicen son como incorrectas, también lo que yo hago está a veces mal y así. (EA12230622)

Entonces, la familia no sólo es fuente real de educación en valores sino también de la falta de ésta de forma plena, desencadenando con ello bienestar o malestar, respectivamente. Ahora bien, además de la familia, el papel de los amigos o compañeros de los alumnos juega un papel importante en la educación en valores y en sus repercusiones, según lo atestiguan algunos alumnos.

4.4.2 El papel de los iguales

De inicio, hay que considerar que los alumnos tienen entre sus compañeros o amigos individuos de su misma edad. Lo anterior, requiere comprender la etapa por la que atraviesan para poder comprender la influencia que los coetáneos del alumno tienen para él. Dicha etapa constituye una búsqueda de la libertad, pero con una incapacidad de cuidar de sí mismos, es decir: “La adolescencia es una etapa en la que los individuos que la viven exigen independencia, sin embargo, también requieren de protección; es una etapa en la que “ser libres” y al mismo tiempo requieren vigilancia, orientación”. (Díaz, 2006, p. 98)

En este sentido, lo que el adolescente busca es un espacio para poder expresarse libremente tal y como lo hiciera un adulto. Por lo tanto, sus semejantes en edad representan para él la oportunidad de compartir dicha búsqueda. Y, de esta manera, se vuelven gente comprensiva, de confianza, y de ayuda que le permiten irse afianzando en su capacidad de ser autónomo. Así lo da a entender Díaz (2006) cuando afirma que:

> A través de su igual percibe cómo es moldeado por los adultos y reconoce al grupo de amigos como un espacio para librarse del control familiar; aun cuando en el grupo existen elementos de subordinación, pues acepta las normas dadas al interior del mismo (lenguaje, vestimenta, valoraciones morales, lecturas, diversiones, etcétera). En el grupo con iguales o pares, comenta la Dra. Ampudia, (1998): … El adolescente se siente apoyado, comprendido y aceptado, y de esta manera va aceptando su confianza en sí mismo y consolidando su voluntad de “ser mayor” y de lograr un lugar propio e independiente en la sociedad … (p. 101)

Es evidente que el adolescente ve en otros adolescentes como él a personas que, al igual que él, buscan mayor libertad. Y, aunque no todos sus iguales puedan considerarse aptos para poder ser sus amigos y, así, entrar en un círculo donde puedan caber toda una serie de valores como la ayuda, la comprensión, entre otros, es un hecho que empieza por ver en otros adolescentes como él a otros con los que, de inicio, ya puede compartir algo como la búsqueda de autonomía. Eso, puede deducirse del siguiente diálogo con un alumno.

> I: ¿Qué significa para ti tener amigos?
>
> AA: pertenecer a un grupo social con personas que me identifique y también estar consciente de que no a todos les vamos a caer bien ni todos nos van a caer bien. Y tener personas con quien compartir y tener también confianza aparte de nuestros papás o de nuestra familia. (EA2280422)

Por otro lado, lo que dice Díaz también ha podido ser corroborado con las repuestas de los alumnos cuando se les preguntó qué significaba para ellos tener amigos y cinco de ellos

expresaron que eran en quienes podrías confiar. Enseguida sólo cito un testimonio de una de estos cinco porque fueron testimonios muy similares:

> I: ¿qué significa para ti tener amigos?
> AA: alguien en los que puedas confiar, ser libre en tu expresión y llevar una buena convivencia: que haya respeto entre todos y confianza. (EA6240522)

Se puede ver que esta alumna también advierte que los amigos son alguien con quien puedas expresarte libremente y además con quien existe respeto. Sin embargo, hace énfasis en la confianza al igual que otros de sus cuatro compañeros. Esto, muchas veces indica que son con los amigos con los que se tiene ese espacio para poder decir o hacer cosas que no harías con otras personas, como podrían ser los mismos padres, por el temor al castigo, al regaño, a la crítica, etc.

Por otra parte, un alumno comentó que un amigo es aquél que te acepta tal cual eres, pues mencionó que: “un amigo es la aceptación del uno hacia el otro tal y como es sin importar sus diferencias y lo que piense”. (EA1260422). Esto tiene estrecha relación con lo que mencionaba Díaz más arriba ya que es de esperarse que exista mayor aceptación entre gente de la misma edad por compartir semejanzas.

Ahora bien, como se vio más arriba, en el miedo a participar por temor a las risas de los otros puede estar, además de una pretensión megalómana, una tendencia a querer ser aceptado por los demás compañeros o los iguales. Y querer ser aceptado equivale a no desear ser rechazado, lo cual puede relacionarse con no querer ser mal visto por el resto del grupo al objetar en algo que despierta sensibilidades como el aborto, tal y como lo indica un alumno con lo siguiente:

> I: ¿y por qué la falta de objeción en las objeciones?
> AO: por pena al tema… una personalidad de que si hablas de eso te vean de otra manera, por ejemplo, lo del aborto te da pena… incomodidad de que hablen del aborto (EA11210622)

Por todo lo revisado anteriormente, se deduce que los iguales del alumno son gente tan significativa para él que pueden llevarlo por buen o mal camino. Más, el estudiante advierte bien que sólo los amigos pueden llevarte por buen rumbo o apoyarte, así lo indica un alumno cuando menciona que: “algunos son amigos y unos no, porque los amigos buenos te ayudan o te dicen apúrate a hacer tus tareas y los que no son los que te llevan en malos pasos” (EA3260422)

Sin embargo, el poder de influencia que tienen sobre él sus iguales sigue siendo alto, pese a que reconozca que unos no son verdaderamente amigos porque no procuran su bienestar, algo que se explica por lo que se mencionó arriba sobre que el adolescente no sabe cuidar de sí y pasa por un periodo en busca su autonomía que puede encontrarse en base a identificarse con alguien más. Pero si los modelos de identificación no son buenos modelos a seguir puede identificarse de todas formas con ellos. Eso conllevaría a que:

> En la medida en que el adolescente, va adquiriendo una identidad y personalidad propias, al mismo tiempo se hace de una forma de pensar en donde a *menudo se … imita ciegamente lo extranjero, ahogando de este modo el desenvolvimiento de las potencialidades nativas*. (Samuel Ramos, el perfil del hombre y la cultura, colección austral, p. 16-17) y con lo que nos atrevemos a afirmar que el joven no cree en sí mismo, no se tiene confianza y prefiere seguir fuerzas negativas. (Aguilar, 2019, p. 50)

Ahora bien, si se enfoca lo anterior dentro del aula puede verse que existen alumnos que pueden tender a copiar ciertas conductas que conllevan falta de algunos valores. Esto ha sido indicado por una alumna cuando al preguntársele cuáles cree que son obstáculos en materia de ética para educarse en valores responde lo siguiente:

> AA: dejarte de comportar como cierta manera grosero pues es algo difícil pues porque como que te influencian otros, te transmiten esa forma de hablar. (EA210622)

Y, como en el salón de clase el alumno convive con otros compañeros que no provienen de la misma familia y, por lo tanto, pueden presentar hábitos que no sólo pueden representar antivalores sino un peligro para ellos, la influencia que puedan tener sobre él se torna un poco más delicada. Así lo indica una alumna cuando afirma que, aparte de la familia, otro obstáculo de la educación de valores sería:

> AA: quizá… la relación con tus compañeros ya que como he mencionado cada uno tiene una educación distinta y hábitos distintos no importa que sean sanos o no … hay distintos compañeros que han consumido distintos … droga y así, entonces quizá sería un obstáculo preguntarles a ellos o algo así ya que puede ser un poco influyente el llevarte con ellos un poco más sería un obstáculo, los valores que ellos tienen y cómo pueden repercutir en los tuyos. (EA5020622)

No obstante, así como los iguales de los alumnos pueden ser fuente de influencias indeseables, también pueden ser fuente de mejora y repercutir en la educación en valores del alumno. De manera que los iguales del alumno pueden ser un arma de doble filo en aras de educarse en valores. Así lo indica la misma alumna cuando menciona que:

> AA: los hábitos de los demás podrían repercutir en los tuyos, por ejemplo, si un niño no lee y tiene un amigo que lee, pues poco a poco puede repercutir el leer entre ellos … quizá le recomienda un libro y el otro empieza a leer y quizá empieza un hábito … quizá de un hábito que no sea bueno, por ejemplo, el no hacer tareas o jugar videojuegos y el otro que no juega y si haga la tarea quizá le diga oye quieres jugar y así puede repercutir de otra manera. (EA5020622)

Claro que no sólo los alumnos son altamente influenciables para bien o para mal por sus iguales, pero por el periodo que atraviesan y, si no han adquirido convicciones que sean producto de su libertad para razonar y para sentir, dependerán de cómo son iguales para poder educarse o no en valores. En este sentido, es preciso seguir cuestionando cuáles son los elementos propios del alumno que le permiten o no educarse en valores

4.4.3 La libertad del alumno y sus limitantes externas en la generación de convicciones

Como ya se ha mencionado más arriba, la generación de convicciones en el alumno es algo que forma parte de él cuando se lleva a cabo. Estas convicciones son producto de una educación en valores que involucran al alumno al momento de generarse. Es decir, no puede haber convicciones si el alumno no puede pensar y razonar por sí mismo, si no ha emergido del regazo materno como un ser libre para crearlas por sí mismo. Así, las convicciones dependen de la libertad del individuo, pues, aunque pueden ser promovidas por alguien o algo ajeno a él, es su decisión si se permite sentir y pensar para crearlas.

Es aquí donde surge la pregunta de ¿por qué los alumnos, teniendo varios elementos que les favorecerían la generación de convicciones encaminadas a educarlos en valores, no pueden generarlas? Estos elementos están en todas partes: un compañero que pueda contagiarlo de su buen comportamiento, la prédica de un familiar o maestro, una fábula, entre otros. Sin embargo, parecen no ser suficiente para educar en valores al alumno.

Por ejemplo, supóngase que en una clase de ética el alumno fue instruido en el valor de la prudencia y ha entendido bien que ésta es el justo medio localizado entre un exceso y un defecto, e incluso retuvo ejemplos como el valiente como justo medio entre un temerario y un timorato, así como también comprendió que ser prudente es algo bueno. No obstante, al momento de afrontar una situación que le demande ser valiente termina siendo temerario.

En este sentido, se advierte que hay cosas que escapan a la libertad del alumno no sólo para poder llevar a cabo el valor con el cual ha sido instruido sino también para poder quedar

convencido que llevar a cabo dicho valor es lo mejor que puede hacer. Una de estas cosas es la forma de pensar del alumno.

Volviendo al ejemplo de la enseñanza escolar del valor de la prudencia, dicha manera de pensar puede obstaculizar la convicción en el individuo de que debe ser, por ejemplo, valiente en todo momento debido a que contradice ciertas actuaciones que son valientes. Por ejemplo, una forma de pensar machista en que el hombre no puede “rajarse”, si se le propone algo temerario como agredir sin motivo justo a otro hombre, va en contra de lo que sería una verdadera forma de ser valiente consistente al defenderse tras un motivo real como una agresión. Por lo tanto, dicha forma de pensar impide que el individuo tenga una convicción real de que ser valiente es mejor que ser un hombre según la concepción cultural machista.

En este sentido, al menos un alumno se ha percatado de que la forma de pensar es un verdadero obstáculo para educarse en valores, pues, al afirmar que para que un docente pueda educar en valores tiene que ser congruente en sus actos con los valores en que intenta educar, advierte lo siguiente:

> Aunque depende de la otra persona cómo lo vea… porque desde que tienes razonamiento se va formando una manera de pensar en ti y es así como a lo mejor yo sí entendí esto, y otro puede decir no sé porque me dijo así o lo toma a mal… o algún comentario les da igual y uno lo reflexiona un poco más… cuando le dan un comentario uno lo puede tomar a mal otro lo puede reflexionar para mejorarse a sí mismo… (EA4120522)

Esto quiere decir que la visión que el alumno tenga de la realidad favorece u obstaculiza que se le pueda educar en valores. Ahora bien, como la visión que tiene el alumno del mundo es determinada por la cultura en que se desarrolla y, si el contenido de dicha cultura no favorece la apropiación de lo que se le intenta enseñar al alumno, dicho contenido será un obstáculo en la educación escolar. En este sentido, Rockwell (2018) menciona que:

> John Ogbu (1987)… Propuso que la historia social de cada grupo y comunidad provee modelos y estrategias culturales específicas para tratar con la cultura dominante. Según su análisis, grupos como los afroamericanos, que son “minorías involuntarias”, a diferencia de otros que son inmigrantes recientes, definen su relación con la escuela en términos de rechazo o indiferencia, ya que una mayor escolaridad no les ha garantizado un avance social o económico en el pasado. (p. 311)

Es decir, la cultura afroamericana desdeña la escuela, esto hace que todo estudiante que pertenezca a dicha cultura se le dificulte apropiarse de los contenidos escolares debido al prejuicio con el que la ve desde de sus esquemas mentales que su cultura le ha instaurado. Eso no se ve con otras culturas como los asiáticos. Por eso, estos últimos tendrán mayores

posibilidades de apropiarse de los contenidos educativos debido a que su cultura les genera una forma de pensar que favorece su apropiación.

Lo mismo sucede con los alumnos del contexto que se estudia, pues, no sólo el alumno antes mencionado advierte de que existen de entre sus compañeros alumnos cuyos esquemas mentales les impedirán educarse en valores, a partir de lo que les ofrece el docente para ello, sino también el mismo docente ha percibido eso, durante sus dieciséis años de experiencia en el sistema de la SEP, cuando menciona:

> Esta zona es muy complicada. En esta zona permea mucho la ignorancia, la cerrazón, el desprestigio y sobre todo la infravaloración del estudio, o sea, prefieren comprarse el traje para los locos que un libro, el traje cuesta 9000 pesos, el libro les cuesta 100 pesos. Ellos prefieren ahorrar todo el año para su fiesta del 4 de octubre que tener una pequeña biblioteca. (ED040722)

Se ve claramente que la cultura de la zona en que labora el docente valora más las tradiciones y fiestas de su pueblo que el estudio, eso les genera una forma de pensar en donde el gasto económico vale la pena en dichas tradiciones y fiestas, pero no en el estudio. Lo anterior, evidentemente dificulta la apropiación de todos los contenidos de su educación, entre ellos la educación en valores.

Entonces, la forma de pensar del alumno que es determinada por su cultura puede ser una limitante en la libertad que tiene el mismo alumno para educarse en valores éticos mediante la generación de convicciones que comprometan su verdadero pensar y sentir.

Por otro lado, los alumnos advierten otra limitante en su libertad que está presente en ellos, pero les impide educarse en valores: el carácter. El carácter no es algo con lo que se nace pues, a diferencia de la constitución genética o el temperamento, es algo que se genera a partir del contacto entre la naturaleza propia y el contacto con el mundo. Para entender esto es conveniente revisar la diferencia entre temperamento y carácter.

> El temperamento se refiere al modo de reacción y es algo constitucional e inmodificable; el carácter se forma esencialmente por las experiencias de la persona y, en especial, por las de su infancia y es modificable hasta cierto punto por el conocimiento de uno mismo y por nuevas experiencias. Si una persona, por ejemplo, tiene un temperamento colérico, su modo de reaccionar es “rápido y fuerte”. Pero aquello ante lo cual reacciona rápida y violentamente depende de su carácter. Si es una persona productiva, justiciera y amante reaccionará rápida y violentamente cuando ame, cuando se sienta irritada por una injusticia o impresionada por una nueva idea. Si es de carácter destructivo o sádico reaccionará también en forma rápida y fuerte en su destructividad y en su crueldad. (Fromm, 1997, p.65)

Muchas veces las experiencias que se tienen en la familia, y sobre las cuales el individuo tiene nulo margen de libertad para modificar, determinan el carácter y así la forma de comportarse del individuo ante ciertas situaciones. Y, dicha forma de comportarse implica ya favorecer u obstaculizar la educación en valores, dependiendo el caso.

> Por ejemplo, un niño muy sensible y no agresivo puede convertirse, bajo circunstancias favorables, en una persona artística, introspectiva y espiritual. Bajo la influencia de padres fríos y autoritarios, es posible que el mismo niño sea tímido, temeroso y resentido, con el resultado de que desperdicie la mayor parte de su energía al no poder *ser* lo que *en potencia es*. Esto es cierto especialmente cuando los padres tratan de imponerle al niño un patrón de personalidad que es socialmente deseable o preferible para ellos, pero que choca con su personalidad constitucionalmente dada. (Fromm, 1979, p. 39)

Así, la formación del carácter en el alumno es algo que no depende de él y puede limitar su libertad para educarse en valores. Claro que Fromm advierte que puede modificarse el carácter con el autoconocimiento o con nuevas experiencias.

> Cualquier sistema [educacional] ambienta lo mismo que alimenta ciertos rasgos de carácter que tiende a extinguirlos. Ambos procesos suceden lentamente y suceden sólo si se tiene paciencia de esperar el cambio en vez de declararse vencido si no sucede como resultado inmediato de los nuevos elementos introducidos…Empero, a veces sucede que, sea por razones constitucionales o por razones de la intensidad de las experiencias tempranas, ciertas partes del carácter pierden su capacidad de adaptación regenerativa, se osifican o “mueren”…Un sistema en que esto ocurra puede ser considerado verdaderamente enfermo y la cuestión de los cambios fundamentales en el sistema social (o la intervención terapéutica) pueden tener éxito en vencer esta inflexibilidad dándole vida a aquellos elementos que han sido congelados, sólo puede ser decidida en cada caso. (Fromm, 1979, pp. 42-43)

Con esto, este pensador está advirtiendo que la modificación del carácter no es algo fácil ni rápido y depende tanto del contexto del individuo como de su libertad para querer lograr dicho cambio. También advierte que a veces la naturaleza de uno mismo o lo traumático de sucesos tempranos pueden impedir el cambio de carácter y, con ello la educación en valores éticos si se trata de caracteres que obstaculicen a esta última.

Ahora bien, el contexto que limita una educación en valores éticos ya se ha abordado cuando se habló más arriba de la forma de pensar como limitante de ella y ya también se puede decir como limitante del cambio de un carácter que favorecería la educación en valores. Pero todavía falta abordar la libertad del alumno para hacer frente tanto a sus esquemas culturales como a su carácter en aras de educarse en valores.

Para ello, es necesario hacer referencia a otra limitante que ven los alumnos para educarse en valores: la irresponsabilidad misma. En esto, se cita a un alumno que abiertamente reconoce que un obstáculo para educarse en valores han sido ser más de pasatiempos, ante lo cual se asume causante de ello:

> I: ser más de pasatiempos ¿crees que tenga que ver tu familia?
> AO: ciertamente sí, mis papás… ellos me presionan, pero como que no le tomo importancia
> I: ¿algo más que te influya para que seas más de pasatiempos?
> AO: la flojera. (EA11210622)

Aquí se puede ver que el alumno asume que su apatía para educarse en valores lo lleva a inclinarse más por las distracciones. Con ello, se considera a sí mismo como un obstáculo para educarse en valores éticos. Lo anterior, refleja irresponsabilidad de su parte, algo que tiene que ver enteramente con su libre albedrío. Y, aunque, su pereza es compleja y no depende enteramente de sus decisiones, es importante definir que el mismo alumno se reconoce un margen de libertad cuando habla de la poca importancia que le da a la presión de sus padres e indisposición que manifiesta.

Esto último, muestra un cuadro de sinrazón y pasivo donde el alumno decide renunciar a su razón y dejarse llevar más por sus pasiones. Abandona su razón pues ésta es la que le indica lo que le conviene y, como dice, no le toma importancia. Y, en vez de eso, se entrega a una pasión o deseo irracional como la pereza, la cual es irracional debido a que: "Los deseos condicionados fisiológicamente, como el hambre, la sed y otros más, son satisfechos con el alivio de la tensión fisiológicamente condicionada y reaparecen únicamente si la necesidad fisiológica vuelve a surgir... Los deseos irracionales, en contraste, son insaciables" (Fromm, 1994, pp. 200-201)

Y al ser insaciables no tienen límite, justo como la pereza. El límite es el que el ser humano a través del pleno uso de su razón les pone. Más la renuncia a la facultad anterior impide la activación del ser humano, el pleno uso de su libertad que sólo se da con el desarrollo de la potencialidad de su razón.

En suma, hay elementos que ya no corresponden al maestro para poder educar en valores, entre ellos la familia y los coetáneos son los más significativos, pero la libertad del alumno para ello también cuenta.

Recapitulando, la educación recibida en casa es aquella capaz de favorecer u obstaculizar el desarrollo de valores éticos, mientras que el resto de las educaciones fuera del hogar sólo

pueden reforzar lo que se hace en casa. También, se deduce que los estudiantes persiguen no sólo valores pecuniarios sino también espirituales y que el arte del maestro requiere el domino de su área y de la pedagogía.

CAPÍTULO 5
ESTRATEGIAS DOCENTES Y CONTENIDO

Es importante saber cómo educar en valores éticos, pero también lo es qué se enseñará para ello. En este capítulo se abordarán ambas cuestiones a partir del significado que de ello tuvieron los alumnos. Se iniciará abordando un medio por excelencia para poder educar en valores: la explicación. En ella se verá la importancia de considerar los conocimientos previos del alumno al momento de enseñarle nuevos contenidos temáticos, así como la trascendencia de la claridad y profundización en el misma, todo esto como parte de los alcances que tuvieron, según la vivencia de los estudiantes, las explicaciones de los maestros en aras de educar en valores éticos. Sin embargo, en dichas experiencias de los alumnos, también se analizarán las limitantes en las explicaciones docentes como la falta de un lenguaje más común y una atención más individualizada.

Por otro lado, como parte de las estrategias para educarse en valores, según la vivencia de los alumnos, se menciona la importancia de tener presente la experiencia del alumno y utilizar la de su docente para ello.

Además, de acuerdo a la vivencia de los alumnos estudiados, se menciona la estrategia de promover la atención del alumno mediante relaciones cordiales y empáticas sin descuidar el orden, dinámica y la aclaración de dudas.

Por último, de acuerdo a los alumnos investigados, se analiza que promover el sentir y el pensar de manera amplia es una forma de educar en valores éticos al alumno. Pues, así, el discente aprende a tomar en cuenta lo que siente y lo que piensa de manera realista y conveniente a su integridad.

Finalmente, se tocan los contenidos que educan en valores éticos, según la experiencia discente. Dichos contenidos tienen que ver con los tópicos de interés para los alumnos, las causas y consecuencias de los actos, el autoconocimiento que incluye saber lo que el alumno quiere, la construcción personal de los valores éticos por parte del alumno fomentada por la práctica docente, la crítica de la realidad personal y social, las enseñanzas religiosas siempre y cuando se tenga fe en ellas.

5.1 Explicaciones significativas: alcances

La explicación en clase para educar en valores no siempre cumple su cometido debido a muchos factores, pero todos ellos tienen como fundamento el no considerar los esquemas mentales del alumno para, a partir de ellos, poder alumbrar un nuevo conocimiento que le permita dicho cometido. Sólo cuando se consideran dichos esquemas puede generarse un nuevo conocimiento y decirse que se llevaron a cabo explicaciones significativas para el estudiante.

Lo anterior tiene su fundamento en Piaget (1974) quien asegura que en el conocimiento: “Toda génesis parte de una estructura y desemboca en una estructura” (p. 84). Eso quiere decir que el conocimiento que los estudiantes adquieren se da a partir de las operaciones que realizan gracias a sus esquemas que poseen para llegar a construir estructuras nuevas de conocimiento.

Dichas operaciones están íntimamente relacionadas con la etapa de desarrollo que atraviesa el individuo. Los tres principales niveles intelectuales por los que pasa el ser humano son sensoriomotriz, de operaciones concretas, y proposicional. Estos niveles se caracterizan por ir de la centración a la descentración, por ir de un conocimiento sensorial a uno abstracto. Por lo tanto, la práctica docente debe estar encaminada a detectar los esquemas que posee el estudiante para, a partir de ellos, promover que opere con ellos según su nivel intelectual, o lo que es lo mismo, facilitarle un aprendizaje significativo.

El alumno de preparatoria está dentro de la etapa proposicional, ello significa que está en el nivel intelectual más elevado, pues, a partir de los once o doce años surge un nuevo tipo de operaciones en el ser humano: “operaciones de la «lógica de las proposiciones» que a partir de ahora pueden referirse a simples enunciados verbales … y no ya exclusivamente a objetos” (Piaget, 1974, p. 157). Esto significa que el alumno ha llegado a un nivel de abstracción donde puede apropiarse de contenidos temáticos nuevos, en base a sus conocimientos previos y al ejercicio de su pensamiento; al relacionar dos o más enunciados entre sí, para luego deducir dicha novedad en su aprendizaje, sin la necesidad de tener presentes cosas que pueda ver o tocar.

Sin embargo, las operaciones por sí solas no garantizan el conocimiento o el aprendizaje, debido a que, si el alumno carece de las estructuras necesarias para generar nuevas estructuras o nuevos conocimientos por medio de la operación correspondiente, le será imposible conocer. Por ejemplo, un alumno de preparatoria ya cuenta con la capacidad de llegar a conclusiones a partir de una explicación abstracta, pero, si desconoce los términos que ésta emplea, le será imposible generar conclusiones a partir de la misma.

Por ello, es necesario reflexionar respecto a los conocimientos previos que el alumno debe poseer para poder adquirir nuevos conocimientos, así como el papel que juega el docente en dicha adquisición. Lo cual, se acordará en los siguientes apartados.

5.1.1 Relación con esquemas anteriores

Los alumnos advierten la importancia, en la explicación de un tema, de atender a los esquemas que tienen para poder entender lo que se les intenta enseñar. Dichos esquemas se refieren a sus referentes empíricos en su vida diaria, así lo indica una alumna cuando menciona que su clase de ética 1 le pareció: "interesante ya que no los explica y nos lo relaciona con nuestra vida cotidiana". (EA7020622).

Esto, indica que la alumna logra entender lo que le explica el maestro y, en esa medida interesarse en ello, gracias a que el maestro relaciona con los esquemas previos de sus alumnos, que tienen que ver con lo que ven en su realidad, aquello que pretende enseñarles. El mismo docente comprueba esto cuando indica:

> … trato de hacer… el método fenomenológico porque confrontamos directamente lo que decimos en la abstracción, en el pensamiento con la realidad concreta, entonces tratamos de hacer una interpretación fenomenológica. En este sentido, cuando explico el ethos y daimon o el ethos como destino del hombre trato de darles el ejemplo con la realidad concreta. (EM040722)

Aquí el maestro indica que lo que revisan con sus alumnos de forma abstracta intenta aterrizárselos con ejemplos que los alumnos han visto a través de sus sentidos. Dichos ejemplos forman parte de sus esquemas previos que tienen y que les posibilita adquirir los nuevos conocimientos que les propone aprender el docente para educarlos en valores éticos.

Además del docente, de la asignatura de ética 1, existieron otros docentes que supieron retomar los esquemas previos de los alumnos en aras de generar en ellos nuevos conocimientos que les permitieran educarse en valores. Es el caso de una maestra de secundaria que tuvo una alumna y que logró educarla en valores éticos al hacer uso de analogías, mismas que son otra forma de recuperar los esquemas previos del alumno para generar en ellos nuevos conocimientos. El testimonio de la alumna es el siguiente:

> I: ¿quién de todos tus maestros… que has tenido hasta el momento ha hecho que te eduques en valores éticos?
>
> AA: fue una maestra de la secundaria… aunque ella no estuviera con nosotros nos comportamos a la altura que era… cuando nos ponía bailables decía que si alguien se equivocaba todos nos regresábamos porque ella nos decía que éramos como un frutero, que si una fruta estaba podrida contagiaba a las demás. Entonces era con un carácter muy fuerte, pero en cierto punto tenía razón de todo lo que nos decía. (EA2280422)

En este testimonio se puede observar que la alumna y sus compañeros pudieron entender el valor del orden grupal gracias a la analogía que les puso su docente y, aunque también refiere que hubo otros elementos que influyeron en la educación del valor referido como el carácter de la maestra, refiere a que la atención a sus estructuras para que comprendieran lo que la maestra quería enseñarles también le sirvió para ello.

En suma, hacerse entender por los alumnos con un tipo de explicación que se sirva de lo que ellos ya conocen es algo determinante al momento de poder influir en la educación en valores éticos.

Por otro lado, no sólo la atención a los esquemas en sí, es lo que vuelve a una explicación significativa, pues la claridad y la profundización de dicha explicación es algo que también la distingue.

5.1.2 Claridad y profundización en la explicación

Existen varios elementos que pueden hacer poco clara una explicación, pese a que se usen esquemas que el alumno conoce. Sólo por mencionar algunos: la falta de orden en las ideas, el tono de voz, la falta de conocimiento sobre lo que se expone, entre otros; mismos que hacen imposible una explicación significativa que permita operar en base a conocimientos previos para alcanzar un aprendizaje.

El testimonio de algunos alumnos fue que se logró educar en valores éticos debido a que existió una claridad y profundización en la explicación del maestro. Una alumna refiere que un maestro que tuvo en la primaria le ayudó a educarse en valores debido a la claridad en su enseñanza, ya que dice:

> Enseñaba muy bien y yo creo que fue a lo que nosotros nos ayudó para poder entender los temas con más facilidad, ya que como los temas los explicaba muy bien entonces nosotros los entendíamos a la perfección y yo creo que eso fue lo que nos ayudó. (EA6240622)

Se puede inferir que la facilidad, para entender los temas, de la que habla la alumna se debió a una claridad en la explicación de su maestro, la cual le permitió entender los temas y así poder educarse en valores éticos.

Otra alumna refiere a que una buena explicación vinculada a las indicaciones para hacer los trabajos también le permitió educarse en valores como la responsabilidad, porque entendía bien qué solicitaba el maestro. Su relato es éste:

> I: ¿consideras que has adquirido o reforzado algunos valores en la materia de ética 1?
>
> AA: la responsabilidad… antes tardaba en hacer los trabajos, entonces como le entendía más al profesor, pues los hacía inmediatamente que empezaba con los apuntes y eso. (EA6240622)

Sobre la claridad, una alumna refiere a la importancia de dar ejemplos como docente para poder lograr una mayor claridad en las explicaciones y así poder educar en valores a sus alumnos. Pues, cuando se le dijo que, si fuera maestra, cuáles serían sus mejores formas de educar en valores a sus alumnos dijo: "dando ejemplo para explicar los temas para que ellos entiendan más fácilmente y no les cueste". (EA6240622).

Lo cual, demuestra la importancia de que exista claridad en las explicaciones de los maestros para que éstas sean realmente significativas e impacten en la generación de nuevos conocimientos que permitan educarse en valores.

En este sentido, un alumno también menciona que acabar con los vacíos en el conocimiento, después de una explicación de un docente, es una forma de promover una claridad en la explicación y, así, poder educar en valores. Su testimonio es el siguiente:

> I: Si fueras docente, ¿cuáles serían de las mejores formas para educar en valores a tus alumnos?
>
> AO: ponerles atención a las dudas que tengan.
>
> I: ¿cómo le harías para ponerle atención a las dudas que tengan?
>
> A: no simplemente que te vengan a preguntar ellos, sino cuando explicas un tema luego percibes caras de que no entiendo, no comprendo y tienes que decirles: ¿tienes alguna duda?, y que ellos te contesten… otra forma sería acaparando todos los tipos de dudas posibles, obviamente no todas, pero las que serían más comunes en ese tema. (EA9290622)

Aquí el alumno refiere a la capacidad del maestro de leer el lenguaje corporal del alumno para saber si tienen dudas respecto a lo que explica y, en caso de que perciba que sí las hay, tiene que preguntarles si tienen duda, o bien, responder a las dudas más comunes que se pueden generar respecto al tema.

Por otro lado, los alumnos también refirieron a la profundización como medio de lograr una explicación que permita educarse en valores. Uno de ellos afirma que una forma de profundizar

del maestro es no sólo explicar temas aisladamente, sino remitir a otros que los preceden. Su relato es éste:

> I: ¿qué te pareció la clase de ética 1…?
>
> AO: aparte de que son cosas que a mí me gusta investigar, como que termina de explicar bien los temas y no sólo el concepto, sino que… es como una cadena porque es un concepto, pero ese concepto lleva otros conceptos atrás del concepto. (EA4120522)

Lo anterior, es ampliado por otra alumna cuando afirma que le agrado el cursó de ética 1 porque el maestro profundizaba en los temas que explicaba debido a que remitía a las causas y consecuencias de los mismos. Su testimonio es el que sigue:

> AA: me gustó mucho cómo explicaba los temas porque profundizaba en ellos
>
> I: ¿algo que recuerdes?
>
> AA: nos explicó el tema de la ciencia y la globalización
>
> I: ¿algo en lo que haya profundizado?
>
> AA: cómo explica los temas en detalle. Sobre la globalización nos explicaba por qué era, las causas, las consecuencias. (EA6240622)

En conclusión, todo lo anterior indica que la profundización en los temas que explica el maestro se basa en dotar de una clara y más amplia explicación y, así, convertir a ésta en significativa para los alumnos puesto que le permite generar estructuras de pensamiento más amplias respecto al tema que se aborda.

Sin embargo, también existieron límites para algunos alumnos en lo que se refiere a la explicación significativa. Dichos limites se refieren a la imposibilidad de estos alumnos para apropiarse de algunos contenidos que ofrecía el maestro, ya sea por desconocer algunos términos o ideas presentadas por el maestro, o porque faltó una explicación más personalizada a ellos.

5.2 Explicación significativa: límites

Durante la construcción de conocimientos de parte del alumno existieron limitantes, reflejadas en las entrevistas, cuando varios alumnos dieron cuenta de recordar muy poco sobre lo que habían aprendido en la clase de ética 1. Sobre todo, en la pregunta de qué era la ética, muchos de ellos no supieron responder algo relacionado a lo que les había explicado su maestro o no recordaban nada al respecto.

Lo anterior, de acuerdo a lo que se observó y se obtuvo en el testimonio de ellos mismos, se debió a la falta de estructuras tanto para entender las lecturas que se les dejaba leer como para entender las explicaciones del maestro sobre ellas; así como la falta de un seguimiento más personalizado para comprender, de inicio, los textos. Los puntos anteriores se desarrollan en los siguientes dos apartados.

5.2.1 Falta de enseñanza personalizada: causas y consecuencias

El método de enseñanza por excelencia del maestro consistió en tres etapas: la lectura de textos, la explicación docente sobre ellos, y la redacción de un reporte de dicha lectura. Respecto a la lectura de textos, al inicio del curso, el docente se detuvo un poco a desarrollar lo que llamó método hermenéutico, sin embargo, menciona que: "por la pandemia y por falta de tecnología … el método hermenéutico, porque hago lectura con ellos, en esta ocasión no pudimos tener esa parte" (EM040722). Es decir, su método hermenéutico consiste en interpretar con los alumnos las lecturas, lo cual no hizo durante el semestre con sus alumnos debido a la emergencia sanitaria del coronavirus. Sin embargo, una clase dio una muestra de cómo la desarrollaba con los alumnos al preguntarles qué habían entendido de la siguiente idea:

> Las palabras y sus raíces históricas, sus etimologías no importan filosóficamente como meras palabras no sólo para satisfacer una curiosidad erudita. Importan en tanto que ellas pueden ser portadoras de un saber humano y expresar una experiencia directa del mundo, tanto del mundo externo como del mundo interior. (OV2130921)

Pero fueron pocos los alumnos que contestaron algo cercano a lo que la lectura decía. El que más se acercó fue el siguiente alumno quien dijo: "Yo lo que entendí fue que la manera en que se expresaba el ser humano se ha ido perdiendo con el paso del tiempo". (OV2130921)

Después de la participación de los alumnos, el maestro explicó a qué se refería dicha idea en los siguientes términos:

> Dice aquí: estás palabras no sólo son importante porque ¡ah! sí yo soy bien filósofo, yo soy bien sabio … no, cuando nosotros queremos estudiar las palabras lo vamos a hacer para saber su sentido original … como dice aquí y ustedes ya lo dijeron de pronto van perdiendo su sentido original, las transformamos y de pronto su sentido no fue del cual nacieron … Hoy todavía podemos hablar de miedos ancestrales como el miedo a la muerte, es una experiencia directa con el mundo; qué pasa cuando te mueres, chíngale, ¡ay que feo ha de ser eso! … Y es tan importante la palabra que finalmente es la expresión del universo a través del hombre. Decía Schopenhauer en su libro que se llama *El mundo como voluntad y representación*: "el mundo es mi representación y es mi voluntad". Es mi representación… es decir yo hablo de Él, si nadie hablara del mundo… es igual a no existir. (OV2130921)

Pero después de este momento en que llevó a cabo su método hermenéutico no volvió a realizarlo e indicó: “ustedes van a leer todo el texto y ya después en la siguiente clase yo ya voy a pasar mi presentación electrónica y ya no me voy ir al texto para que le avancemos rápido”. (OV2130921). Con esto, también justificó que para avanzar en la revisión de los contenidos ya no indagaría más lo que comprendieran los alumnos de los textos y se limitaría a que sólo los leyeran y atendieran a su explicación de los mismos.

Sin embargo, con lo poco que se pudo ver en su método hermenéutico, se puede advertir que los alumnos, en general, entendieron poco o nada de un fragmento que les puso a interpretar. Y, no se sabe hasta qué punto la explicación posterior que les dio su maestro de dicho fragmento les ayudó a comprenderlo, sobre todo porque no siguió indagando para asegurarse si había quedado claro el fragmento con dicha explicación pidiendo, por ejemplo, la interpretación de un alumno de lo que había entendido de ella. En este sentido, sólo se limitó a preguntar si había dudas, ante lo cual casi nunca los alumnos plantearon algunas.

Lo anterior, indica que eso pudo ser el motivo por el que pocos alumnos pudieron mostrar conocimientos tan básicos de la materia como qué era ética; pues, sólo 2 alumnos de 13 fueron capaces de definirla con una de las palabras que ayudan a caracterizarla y a distinguirla de otras cuestiones que pudieran estar vinculadas a ella: el pensamiento, y a los demás les fue imposible eso o no recuerdan nada al respecto. Por ejemplo, dentro de los 2 alumnos 1 de ellos testimonió lo siguiente:

> I: ¿si una persona sería ética cómo sería?
> AO: diferente, las cosas las racionaliza mejor. (EA3260422)

Esto, se relaciona con lo que el mismo maestro hizo hincapié en sus clases cuando afirmó que la ética requiere del pensar reflexivo. Y, aunque más abajo se verá que no sólo de la reflexión se requiere en la ética, al menos este alumno acierta en mencionar uno de los tres elementos básicos que el maestro desarrollo en su clase: pensar, sentir y actuar.

Y, un ejemplo, de los testimonios de los demás alumnos que no dijeron alguno de los tres elementos anteriores, es el de una alumna que define a la ética como algo que es propiamente moral:

> I: ¿sabes lo que es la ética?
> AA: pues creo que en parte sí
> I: ¿cómo la podrías definir?
> AA: como un principio de normas que van construidos y junto a los valores. (EA2280422)

Lo anterior, no se considera como algo que sea propio de la ética sino de la moral. Ello debido a que refiere a que la ética es un fundamento de reglas que se crean conjuntamente con los valores. Sin embargo, si bien la ética conlleva a ciertos valores, no es una pauta de comportamiento que ha de acatarse, sino algo que brota del autoconocimiento, del pensar y sentir del individuo, y que conlleva más bien a un autodominio. Así lo indica el mismo maestro de ética 1 cuando menciona que la ética es:

> La introspección como acceso al conocimiento del ser … el conocimiento de sí mismo y el dominio de sí mismo … es una forma de vida, basada en la reflexión, en lo que Sócrates llamaba la *phronesis*, sentir y pensar a la vez” (EM040722)

La ética vendría siendo algo que se origina a partir del individuo gracias a su reflexión y sentir. En este sentido, es algo que conlleva a poder autodeterminarse gracias al conocimiento que se tiene de sí mismo como individuo. Por lo tanto, las acciones que se realicen tienen como objetivo el bienestar de la persona y no circunscribirse a un patrón de comportamiento social. Así lo da a entender a sus alumnos el maestro de ética 1 cuando les dice que:

> En el genuino conocimiento ético no vale distinguir la teoría, el pathos y la praxis; el ver, el sentir y el hacer. El conocimiento socrático es autoincremento … contraposición de veo lo mejor y lo apruebo y sin embargo hago lo peor. (OV9201021)

Ahora bien, los factores sobre la falta de retención de una idea clave de la materia pueden ser varios, pero la explicación que atiende al alumno en particular es un elemento clave a considerar, pues en clase siempre se pueden llevar a cabo explicaciones más personalizadas debido a que no todos los alumnos tienen las mismas estructuras de aprendizaje, es decir, los mismos conocimientos previos y, dichas explicaciones ayudan a entender mejor y a educar en valores. Así lo indica una alumna cuando menciona que un profesor que tuvo en la primaria la educó en ellos, debido a que: “también si no le entendías a un tema te explicaba, podías ir y decirle y te explicaba mejor”. (EA6240522)

En conclusión, considerar que cada alumno tiene estructuras de conocimiento diferentes es importante para promover que las explicaciones que se les dé a los discentes no sean las mismas, sino que se centren en las necesidades de cada alumno.

Por otra parte, otro límite en las explicaciones significativas es el uso de un lenguaje alejado de los esquemas de los alumnos. Dicho lenguaje puede estar centrado al uso de tecnicismos y cultismos como a ideas propias de gente muy especializada.

5.2.2 El obstáculo del uso de palabras y conocimientos especializados

Algo respecto a este punto ya se pudo observar con la explicación que dio el maestro de un fragmento en el apartado anterior que usa demasiadas palabras que no son parte de los esquemas de todos los alumnos, por ejemplo: filósofo, sentido original, ancestrales, entre otras; también alude a ideas propias de un especialista en filosofía, pero no de un alumno de 15 años como: “el mundo es mi representación y es mi voluntad”.

Así, además que no sigue indagando, por falta de tiempo, si entendieron su explicación, deja al alumno todavía con muchos vacíos en su conocimiento respecto al tema, debido al uso de términos e ideas muy alejadas de los esquemas de los alumnos.

Esto ha sido advertido por una de sus alumnas, quien asegura que no es una clase tan clara tanto en lo que escriben de apunte como en lo que el maestro les explica. Más aún, advierte que puede mejorar en su explicación atendiendo a los esquemas previos del alumno. Su testimonio es el siguiente:

> I: ¿qué tanto aprendiste?
>
> AA: a lo mejor no es tanto el aprendizaje el que tengo, ya que no es una clase tan clara cuando lo desarrolla… por la forma de clase que nos da… solamente nos dicta y… las partes que nos explique.
>
> I: ¿cómo podría ser más claro?
>
> AA: dándonos como un punto de vista aparte de él y sabiéndolo desarrollar mejor, porque partes con las que la relaciona religiosamente, entonces es ahí donde… si tú no tienes el conocimiento es donde te quedan las dudas. (EA7020622)

Las dudas de las que habla la alumna se refieren a que ellos no tienen los conocimientos sobre religión que tiene el maestro y, por tanto, las explicaciones de este último no están acordes a los conocimientos previos del alumno para aprender de forma significativa.

También otro alumno refiere al mismo hecho cuando piensa que el uso de nuevas palabras, cuando iniciaron las clases en línea debido a la pandemia, le impidió entender el tema de “ethos y daimon”, esto detona incluso el aburrimiento en él. Su relato es éste:

> I: Y del *ethos* y *daimon* qué elementos o características hay de que sea aburrido
>
> AO: En esas primeras clases estábamos en línea, entonces… sí nos causó impacto… Estar frente a una pantalla y que nos den de repente ese tema nuevo, con nuevas palabras, entonces empiezas a agarrar la onda y la agarras y otra vez no; entonces como que sí te causa aburrimiento… pero pienso porque todavía estábamos en clases en línea
>
> I: entonces en línea había palabras que no les encontraban significado, explicaciones
>
> AO: exactamente. (EA1030522)

Si hay términos raros en clase que impiden aprender lo que el maestro trata de enseñarles a los alumnos es porque no responden a sus esquemas o conocimientos previos. De esta manera, uno de los límites en la explicación significativa fue justamente mediante el lenguaje oral o escrito que se usó y que impidió, ya sea al inicio o al final del semestre, apropiarse al alumno de lo que el maestro pretendía. Lo cual, repercutió también en su educación en valores, ya que los contenidos que pretendía desarrollar estaban encaminados hacia ello.

En conclusión, para algunos alumnos el lenguaje usado para explicarles los temas fue un impedimento para sentirse interesados y para apropiarse de los contenidos que el maestro intentó enseñarles. Dicho lenguaje se refiere tanto al uso de palabras como de enunciados de difícil comprensión para ellos.

Esta diferencia, insta a revisar otras formas que puede tener el docente para educar en valores cuando los esquemas del alumno son insuficientes para aprender con sus explicaciones. Dentro de ellas se encuentra el compartir al alumno las vivencias del docente que sirven para que el alumno comprenda mejor un tema.

5.3 Importancia de compartir la experiencia docente al alumno

Cuando el alumno no cuenta con los esquemas previos, para entender el contenido sobre educación en valores que están revisando, es trascendental que el docente muestra experiencias propias –sin adoctrinar–, debido a que alumno no cuenta con capacidad cognitiva para entender dicho contenido. Así lo da a entender Amador (2013) cuando afirma:

> Es importante asumir que es un gran reto para el docente lograr que sus alumnos tomen una actitud crítica o reflexiva, ya que, en algunas situaciones los alumnos no cuentan con la capacidad cognitiva para poder entender y dar sentido a los valores que se están revisando, debiendo reflexionar el docente en su práctica evaluando la funcionalidad de la neutralidad o el hacer usos de ejemplos basándose en experiencias propias sin inducir al alumno y evitar que éste pueda caer en el adoctrinamiento, debido a que el alumno no cuenta con las estructuras necesarias y lo más simple es incorporarlos a sus esquemas de aprendizaje. (p. 77)

Lo que esta autora indica es que, al no poder educar en valores a los alumnos cuando éstos carecen de estructuras, es viable compartirles las estructuras propias para que puedan ser educados en ellos. Claro que también sugiere no adoctrinarlos ya que, como se verá más adelante, una educación en valores de amplio espectro requiere evitar cualquier tipo de adoctrinamiento.

En mi experiencia docente, cuando trataba de explicar la importancia de ser amoroso no dejándose llevar por deseos carnales y materiales, recuerdo que, al ver que no entendían lo que les quería decir, les compartí la experiencia a mis alumnos de un señor que creció en una familia desamorosa y cuando era grande intentó llenar su vacío de amor con el alcohol, el sexo fuera del matrimonio, y el dinero; pero eso fue en vano pues terminó por desarrollar cirrosis, llevar relaciones turbulentas, y seguir igual de vacío. Por lo que, al entrar a un grupo de Alcohólicos Anónimos (AA) se dio cuenta que no podría llenar esos vacíos con eso, sino dando amor a los demás y a sí mismo: no tomando, respetando a su esposa e hijos, y promoviendo su crecimiento. Fue entonces que vi rostros atentos y sorprendidos, como si al fin me hubieran entendido. En este sentido, concuerdo que compartir experiencias propias o ajenas a los alumnos puede ayudarlos a educarse en valores porque entienden, con esquemas ajenos, lo que uno quiere que aprendan.

De hecho, la experiencia propia o ajena es fuente de educación en valores. Respecto a la primera, un alumno da cuenta de que la educación en valores es una manera de aprender de las experiencias. Su relato es éste:

> I: ¿Qué entiendes tú por educación en valores?
>
> AO: una manera de aprendizaje en la que como alumno y como ser humano día con día aprendes de las experiencias y la importancia de cada una de éstas, de cada uno de estos valores en la vida cotidiana. (EA1260422)
>
> Ahora bien, respecto a la educación en valores que se da gracias a que un docente le cuenta su experiencia a sus alumnos, dos alumnos también dan un testimonio de ello. En este sentido, cuando se le pregunta a uno de ellos cómo lograría un docente educar en valores éticos a sus alumnos, afirma lo siguiente:
>
> AO: hablando, hacerles entrar en razón por x cosa
>
> I: ¿cómo lograría hacerlos entrar en razón?
>
> AO: contándoles una experiencia o una información que él ya sabe… Un ejemplo, yo sé el agua está sucia, sale sucia, como por decir no tomen de esa agua porque está sucia. (EA8070622)

El ejemplo de este alumno es uno de los más ilustrativos que se refieren a la importancia de que un docente comparta su experiencia a sus alumnos para poder educarlos en valores éticos. El otro de esos dos relatos es de una alumna y versa así:

> I: ¿Qué maestro ha hecho que pienses mejor lo que haces o que tomes decisiones que más te ayudan en tu vida diaria?
>
> AA: sí, no guiarnos por el impulso del momento sino pensar, razonar y hacer lo que te gusta y de alguna manera pienses que te va ayudar en tu desarrollo diario como persona… cada uno de los maestros nos ha inculcado fragmentos de eso.

> I: ¿cómo lograron eso?
>
> AA: a través de la experiencia de ellos mismos… de su experiencia personal. (EA13280622)

Aquí se puede ver que la alumna menciona que mediante la experiencia personal de sus maestros ha conocido lo que contribuye a mejorar su despliegue personal y lo que fomenta su libertad.

En conclusión, algunos alumnos dan cuenta que estar en contacto con experiencias propias o ajenas de la vida cotidiana puede contribuir al desarrollo de valores éticos como la razón, el crecimiento propio, y la libertad.

Por otro lado, tanto la explicación significativa como el compartir una experiencia serían imposibles sin un clima favorable para captar su atención y poder ser escuchado. Por eso, los alumnos también advierten que la generación de dicho clima por parte del docente puede ser otra estrategia docente para lograr educar en valores éticos.

5.4 Promoción de la concentración y atención del alumno para abatir las distracciones

Es un hecho que el ruido y las distracciones en el salón de clase obstaculizan la educación en valores éticos. Esto debido a que impide la captación de lo que quiere transmitir el maestro, sea vía oral o escrita. Así lo indican 3 alumnos, uno de ellos lo describe de la siguiente manera:

> I: ¿Qué obstáculos verías en aprender los temas de la materia?
>
> AO: una vez pasó, un compañero estuvo hablando y después le preguntó y después ya no le entendió bien, porque se distrajo por otros que estuvieron hable y hable. (EA3260422)

Hablar en clase es un obstáculo común para educarse en valores, debido a que distrae al alumno de dicha educación. Por esa razón, el maestro debe idear estrategias que abatan factores de distracción como éste. Según un alumno, una buena forma de favorecer la atención en clase es dirigirse con respeto hacia los alumnos de parte del docente, pues afirma que:

> El respeto… el tipo de vocabulario que se tiene en ese tipo de materia … la manera en la que habla es muy respetuosa y la gente como que presta más atención o hace menos interrupciones. (EA4120522)

Esto, desde mi experiencia docente, es así, debido a que el alumno, en general, al sentirse respetado por su docente, trata de corresponder de la misma forma tratando de poner atención y de no generar distracciones en clase. Contrariamente, cuando no existe el respeto del maestro hacia el alumno, como cuando se le señala, grita, demerita, etcétera; el discente, muchas veces,

incurre en faltas respeto, distracciones y falta de atención durante la impartición de la materia de dicho maestro.

Lo mismo, si el docente no respeta al alumno cuidando la calidad de su clase hacia él mediante la puntualidad. Así lo indica un alumno cuando dice de los maestros que: “si llegan tarde pierden respeto porque es así como llega tarde podemos hacer esto, podemos andar de aquí para allá. (EA4120522) Es decir, dicha calidad empieza a cuidarse desde estar en clase durante el horario estipulado, debido a que, de esta manera, el alumno empieza a entender que el maestro es alguien que se preocupa por desarrollar una clase a cabalidad y lo mismo va a esperar de ellos como alumnos, que desarrollen su papel como alumnos manteniendo el orden.

Sin embargo, la consideración hacia los alumnos sigue siendo importante al momento de respetarlos directamente. En este sentido, la sensibilidad del maestro hacia el alumno es un elemento importante para hacer que él se sienta reconocido y, en la misma medida, éste puede devolver esa consideración hacia su clase, no siendo factor de distracción. Por lo tanto, el docente de ética 1 pareció dar el respeto tanto hacia la clase de los alumnos como al mismo alumno. Así lo da entender un alumno cuando menciona:

> AO: tiene buena presentación porque llega puntual, pero es una mezcla entre estricto y flexible … ahora que están vigilando las clases tuvo menos problema para controlar sus alumnos … porque, así como es flexible … los alumnos también comprendieron: ¡hay que echarles la mano! También en el caso de los profesores estrictos sabes que si haces algo te va a regañar o te va a llamar la atención enfrente de los demás. (EA4120522)

Entonces, el alumno sugiere que su docente de ética 1 presenta reconocimiento por ellos en el sentido que maneja Honneth y que ha sido esbozado anteriormente en el apartado del reconocimiento, siendo flexible; pero también mantiene una autoridad en clase, al no permitir el desenfreno de parte de los alumnos. Esto, sugiere que el docente está, en este sentido, más próximo a un profesor dialógico que a uno autoritario o permisivo. Así lo afirma Freire (2005) cuando menciona:

> El hecho de que en la teoría dialógica el liderazgo no tenga derecho a imponer arbitrariamente su palabra, no significa que deba asumir una posición liberalista en el proceso de organización, ya que conduciría a las masas oprimidas –acostumbradas a la opresión– a desenfrenos… La teoría dialógica … niega tanto el autoritarismo como el desenfreno y … afirma tanto la autoridad como la libertad … (pp. 233-234)

La disciplina que el docente de ética 1 tiene con sus alumnos, por ende, lo lleva más a ser una autoridad que puede ser respetada por lo mismo, y así, favorece la atención que el alumno le da a su clase.

Sin embargo, también hay elementos de los docentes que una alumna considera desfavorables para mantener la atención en clase y se refieren al tipo de lenguaje que a veces usa, el cual, al contener groserías, perturba la atención en clase al desviarla hacia este tipo de términos, en vez de seguir focalizada en las materias. Su testimonio es éste:

> I: maestros que predican o no con el ejemplo ¿es importante para que puedan educar en valores?
>
> AA: sí porque ellos de la forma en que se expresen es también como nosotros vamos a tomar conciencia; por ejemplo, si se expresan de forma mal: con groserías o burlas hacia otras personas, nosotros vamos a tener un diferente punto de vista en el tema.
>
> I: ¿A qué te refieres?
>
> AA: entender de otra forma lo que nos está explicando…. Por ejemplo, si está enseñando en ciencias naturales y si el profesor usa términos más de albur o que no tenga respeto, nosotros también vamos a captar esa idea y no vamos a aprender bien el tema. (EA6240522)

Así, para esta alumna, las groserías en clase pueden ser un factor de distracción en la misma debido a que son términos que implican falta de respeto y, por lo mismo, también pueden ser un impedimento para educarse en valores éticos, que implican el despertar a la conciencia.

Por otro lado, la misma alumna menciona que una buena forma de llamar la atención del alumno es haciendo uso de la tecnología, a través de presentaciones encaminadas hacia ello. Ella lo indica así:

> I: ¿cómo lograrías esa concentración?
>
> AA: por ejemplo, con diapositivas que llaman más la atención que estar a veces hablando… sería más fácil que ellos entiendan esos temas y algo creativo que les llame la atención y eso les ayudaría. (EA6240522)

Volviendo a la práctica educativa del docente de ética 1, otro alumno considera que su maestro promueve la atención y el respeto en clase, reforzando así a sus alumnos en estos valores, porque hace interesantes sus clases. Su relato es el siguiente:

> I: ¿consideras que has reforzado valores en la materia de ética 1?
>
> AO: he reforzado algunos… el respeto, la atención
>
> I: ¿por qué crees que has mejorado el respeto?

> AO: porque las clases del maestro no son aburridas, se me hacen muy interesantes y yo al momento de querer escuchar más yo pongo atención, respeto su clase, no estoy hablando como otros compañeros, simplemente le pongo atención, hago lo que él me diga. (EA9090622)

En este sentido, para un alumno, desarrollar que clases que capten la atención consiste también en retomar el sentido del humor, resolver dudas a alumnos y no permanecer estático en un mismo lugar. Así lo indica con su siguiente testimonio:

> I: Si fueras maestro: ¿Cuáles serían de las mejores formas para educar en valores a tus alumnos?
>
> AO: hacer que no se aburrieran, una forma de hacer que no aburrieran, en ocasiones hacer un comentario gracioso o ponerles atención a las dudas que tengan. Más que nada estar activo, porque si nada más estás estático en un solo lugar no te van a poner atención.
>
> I: ¿cómo le harías para ponerle atención a las dudas que tengan?
>
> AO: no simplemente que te vengan a preguntar ellos, sino cuando explicas un tema luego percibes caras de que no entiendo, no comprendo y tienes que decirles: ¿tienes alguna duda?, y que ellos te contesten… Otra forma sería acaparando todos los tipos de dudas posibles, obviamente no todas, pero las que serían más comunes en ese tema.
>
> I: ¿a qué te refieres con estar activo?
>
> AO: los profesores que me aburren son los profesores que nada más están parados o sentados… en un solo lugar y los profesores que están caminando de un lado para otro me llama más la atención de lo que están haciendo y de lo que están hablando. (EA9090622)

En conclusión, dirigirse con respeto, comprender y reconocer al alumno, impartir disciplina asertiva, decir algo gracioso, acabar con las dudas de los alumnos, aunque ellos no las planteen sino siendo observador para detectarlas y resolverlas, así como moverse durante la clase es algo que hace interesante una clase para este alumno y promueve su atención.

Por otro lado, algo que ha faltado retomar más es el sentir y pensar particulares de cada alumno, los cuales pueden ser también, desde la experiencia del alumno, una fuente de educación en valores éticos.

5.5 El sentir y el pensar del alumno: un aspecto poco retomado

Se pudo ver que la mayoría de los alumnos afirma que para educarse en valores éticos recurren a su sentir y pensar, pero éstos no son algo que sea considerado mucho por figuras que también pueden educarlos como maestros, padres de familia, entre otros. Así lo indica una alumna con el siguiente testimonio:

> I: ¿la educación en valores éticos cómo considera el sentir, el pensar y el actuar?
>
> AA: con los padres te educan de acuerdo a sus enseñanzas de ellos, por ejemplo, te pueden decir esta cosa está bien hacerla, esta cosa no está bien hacerla y tú vas viendo, pensando si hacerla o no, también cómo te sentirías si llegarás a realizar esa acción y cómo pensarías también.
>
> I: esto de cómo te sentirías ¿de dónde surge de ti o lo promueven tus papás?
>
> AA: de ti. (EA6240522)

Se puede ver que tanto el pensar como el sentir del mismo alumno no es algo que sea tomado en cuenta por las personas que lo educan. Pues, si bien consideran un pensar al indicarle lo que está bien hacer, dicho pensar surge de ellos o de lo que les han transmitido a ellos y no del alumno. Es decir, no le preguntan ¿y tú hij@ qué piensas y sientes de si harías tal o cual cosa?, y, aunque, muchas veces los consejos de los padres o su pensar que transmiten al hijo es fuente de bienestar para él mismo, otras veces no lo es y, sobre todo, jamás con sus prácticas promueven que el alumno genere un pensamiento y sentimiento propios respecto a sí mismo y hacia el mundo.

De esta manera, se adoctrina desde casa, a partir las expectativas y valores de los padres, pero no se le permite al alumno guiarse por su sentir para educarse en valores. Sin embargo, como señala Puig (1995) en Amador (2013) "… los valores se nos revelan por medio de la intuición emocional. Los valores responden a la lógica del corazón y del sentimiento, surgen en el percibir sentimental: en el preferir, en el amar" (p. 123) Por lo tanto, la educación de los padres a lo mucho que puede llegar es a ser una especie de mandatos y recomendaciones que debe seguir, pero no algo que surja de sí mismos en base a escuchar su cuerpo.

Asimismo, lo anterior no se está refiriendo a que simplemente el alumno haga lo que los sentimientos le indican, sino que, a la par, desarrolle su razón. En este sentido, como se vio con Fromm más arriba, el desarrollo de la razón implica ejercitar el pensamiento para promover la vida y el crecimiento. Pero, ello es algo que tampoco parece trabajarse en casa. Es decir, como indica el testimonio de la alumna, los padres sólo indican qué está bien y mal al hijo, pero no le permiten, a partir de su pensamiento propio, saber qué sería lo bueno y lo malo en una situación determinada.

Ahora bien, tampoco en la escuela, según el testimonio de 5 alumnos, está yéndose más allá de saber leer o intuir emociones en los alumnos para ayudarlos, o en preguntarles cómo se sienten para ello, o en hacerles sentir agrado hacia algo. Así se indica en un testimonio:

> I: ¿se retoma el sentir en la educación en valores éticos?

> AA: sí… cuando algún compañero no es tan bueno en matemáticas o en alguna x materia y ni el profesor ni compañeros lo dejamos desanimarse… y en lugar de eso lo ayudamos a comprender los temas y, por ejemplo, ahorita los maestros lo están haciendo con los alumnos que están en extraordinario, no los están dejando y los están ayudando a que sigan con la educación media superior. (EA13280622)

En este testimonio existe la observación de las emociones del alumno por parte de sus iguales y de sus maestros. Esto permite la empatía y solidaridad hacia él. No obstante, no contribuye a que el discente sea capaz de lidiar con los sentimientos que son generados a partir de su pensamiento individual. Así lo da a entender una alumna en el siguiente testimonio:

> I: ¿cómo se puede retomar el sentir en la educación?
>
> AA: que tomaran en cuenta la salud mental, porque hay veces que uno no se siente bien y no puede tomar la clase, porque podría llegar en un ataque o algo así de ansiedad o algo así
>
> I: ¿qué podrían modificar si lo tomaran en cuenta?
>
> AA: si se están sintiendo mal que los dejen salir, por ejemplo, no sé al baño o que… es que… cuando no te sientes bien no puedes como hacer las tareas ni nada. Pero eso ya sería cuestión de que tú entiendas que estás yendo a la escuela y que tienes que entregarlas, pero cuando te sientes mal no puedes hacer nada de tarea, pero eso ya es tu responsabilidad; entonces que tal vez clases de salud emocional o un psicólogo en la escuela. (EA12230622)

La alumna toca un tema relevante en la educación en valores: la salud mental del individuo. Es decir, un ordenamiento de la realidad del alumno a través de su pensamiento propio es algo que le permitiría generar mejores emociones, comportamientos más adecuados, y, por ende, una educación en valores éticos de más amplio alcance. Dicha educación, como advierte la alumna, se lograría con la atención de un psicólogo, el cual, si no busca adoctrinar, es un promotor por excelencia del desarrollo del pensamiento del alumno ya que le permite tener un pensamiento más realista de su realidad como individuo.

La realidad del individuo es distinta a la que se busca reflexionar en la escuela. La primera tiene que ver con el alumno en particular y la segunda, en general, con todos los alumnos. Puede ser que la segunda toque partes de la realidad de los alumnos individuales como, por ejemplo, la enajenación que tienen debido a la comercialización, pero jamás toca la realidad entera del alumno en lo individual, nunca toca, por ejemplo, la tendencia de Pedro a celar irracionalmente a su novia, debido a que en la infancia sufrió abandono y desamor de parte de sus padres y ahora cree poco en el amor que le profesa ella. Entonces, a esto hace referencia este apartado cuando dice que el papel del pensar del alumno respecto a sí mismo es un asunto casi no retomado, algo que casi no se ejercita.

Claro que hay esfuerzo en retomar dicho papel que los alumnos son capaces de advertir. Por ejemplo, cuando una alumna menciona que en la escuela se les está educando para analizar cómo reaccionan emocionalmente a sus actos es una forma no sólo de retomar el papel de su sentir propio sino también de su pensar, ya que, como ella dice, les permite “ver” sus reacciones, es decir, se conocen mejor, lo cual forma parte de un pensamiento propio e individual. Su testimonio es éste:

> I: ¿cómo la educación hace que se considere el papel del sentir, pensar y actuar?
> AA: porque nos están preparando para ver las reacciones de nuestros actos.
> I: ¿en el sentir también?
> AA: sí… de esa acción que hagamos podemos sentir alegría u otra emoción con nosotros mismos. (EA6240522)

Es de suponerse que esto se lleve a cabo con programas como el de “construye t”, los cuales logran introducir al alumno en su pensar y su sentir propio para que se pueda educar en valores éticos. Sin embargo, desde mi punto de vista y experiencia que tengo al desarrollar algunas fichas de estos programas, todavía falta que promuevan un verdadero despliegue del sentir y del pensar del alumno que permita educarlo en valores de una manera más profunda y contundente.

En este sentido, es cuando se puede retomar estos mismos programas, pero de una forma más seria y profesional, pues muchas veces los tienen que desarrollar profesores que no tienen el perfil idóneo o no se desarrollan en la totalidad los programas por darles prioridad a asuntos que tienen que ver con la rendición de cuentas como la preparación de los alumnos para exámenes PISA.

Más aún, no se generan esfuerzos de materias que tienen que ver o pueden relacionarse con la educación en valores como la ética, taller de lectura y redacción, literatura, psicología, entre otras, para promover el sentir y pensar del alumno en aras de educar en valores éticos a los alumnos. Dicha promoción pudiera darse, desde mi punto de vista, con la creación de diarios personales, lectura de literatura sobre diarios de otras personas para tomarlos como referencia al escribir uno propio, explicaciones psicológicas que muestren la importancia de diarios, capacitación a los alumnos para interpretar sus sueños y e intentar conocerse mejor, etcétera.

De lo que se trata es que el alumno, mediante su pensar, pueda representarse su propia realidad de una manera más ordenada y realista, y mediante su sentir pueda conocer lo que más le conviene. Es decir, que mediante el retomar del sentir y pensar del alumno pueda educársele en

valores éticos. Pero, de acuerdo al testimonio de un alumno, esto no sucede, pues responde lo siguiente:

> I: ¿Maestros, compañeros … llegan a promover preguntas sobre esto que sentiste y lo reflexionan: ¿está bien, está mal y por qué?
> AO: no creo. (EA8070622)

Es decir, no se toma, de manera plena, el pensar y sentir como fuente de educación en valores. Sin embargo, esa es la consecuencia de que haya tantos comportamientos faltos de valores en los estudiantes, pues dichos comportamientos a veces son copiados de sus iguales, emulados de sus familiares, instaurados en ellos por la cultura, pero nunca nacen de su pensar y sentir auténticos. Así, lejos de poder ser espontáneos en sus acciones, se ajustan a modelos externos, ya que:

> Una de las premisas de esta espontaneidad reside en la aceptación de la personalidad total y en la eliminación de la distancia entre *naturaleza* y *razón*; porque la espontaneidad sólo es posible si el hombre no reprime partes esenciales de su yo, si llega a ser transparente para sí mismo y si las distintas esferas de la vida han alcanzado una integración fundamental. (Fromm, 2007, p. 66)

Es decir, no se puede renunciar a ver las cosas tal cual son mediante la razón ni tampoco se puede eludir el sentir individual si se quiere ser espontáneo y auténtico en el comportamiento. Así como tampoco se puede eludir el sentir propio o el pensar racional al momento de ser libre en nuestro comportamiento, debido a que ambos son esenciales para determinar dicha libertad. Por ejemplo, si un alumno siente el impulso de golpear a otro compañero porque lo ha ofendido su razón le indica que esa no es la forma de arreglar las cosas y le permite no ser esclavo de sus emociones o, si un alumno piensa que no necesita recibir a su padre cuando lo visita, pero su sentir le dice que algo anda mal con su pensar y le permite repensar mejor sus ideas.

En suma, desde mi punto de vista, hace falta que la educación en valores éticos promueva que el alumno opere sobre su individualidad aprendiendo a reconocer qué siente ante determinadas situaciones y a reflexionar si lo que piensa está de acuerdo a la realidad y conviene a bienestar humano y personal.

Por otro lado, el hecho de que se tengan que repensar las prioridades en el contenido que se quiere impartir al alumno lleva a considerar analizar el testimonio de los alumnos respecto al currículo que les permitiría educarse realmente en valores éticos.

5.6 El contenido capaz de educar en valores a los alumnos

Los alumnos dan testimonio durante sus entrevistas de que hay contenidos que pueden ayudarlos a educarse en valores. Éstos tienen que ver con cuestiones propuestas en la escuela como otras que no han sido consideradas por ella. Pero, de inicio hay que considerar que los temas propuestos verticalmente hacia ellos no necesariamente son de interés para todos ellos.

5.6.1 Respondiendo a los intereses del alumno: límites y alcances

Respecto a la materia de ética, 12 alumnos de 13 dan cuenta de que los contenidos que aborda el maestro son de interés para ellos o han sido de su agrado. El relato más significativo de ellos es el de un alumno quien menciona que los temas que se ven son de su agrado porque incluso investiga temas de ese tipo en su tiempo libre. Así lo indica a continuación:

> I: ¿qué te pareció la clase de ética del semestre pasado?
>
> AO: muy buena… enseña bien… y se me queda… es que también depende de cada quien cómo vea la clase… a mí sí me pareció interesante todos los temas que platicamos… puede haber otros que por ejemplo a lo mejor no les gustó o tenían poco interés en ello… me gustaba mucho porque yo en tiempos libres, fuera de la escuela, me gustaba investigar cosas así ¿no? … por eso me empezó a interesar esa clase que las demás.
>
> I: ¿Qué temas te gusta investigar?
>
> AO: Cosas que pasan en el mundo…Cómo actúa la gente… nada más se alcoholizan, tienen relaciones y de ahí también incluye la sobrepoblación, más bocas que alimentar, menos recursos. (EA4150522)

Se puede inferir que el alumno gusta de investigar temas relacionados con la conducta de las personas y sus efectos. Esto está directamente relacionado con lo que se aborda en la materia de ética 1 donde se busca analizar el comportamiento del ser humano y de sus consecuencias; por tanto, el gusto del alumno hacia lo que se ve en la materia.

Sin embargo, hubo una alumna que tachó de aburrida la clase del maestro de ética 1 debido a que no son de su interés los temas que se ven en dicha clase. Su relato gira en torno a calificar al maestro de no interesante y dar la siguiente justificación:

> I: ¿por qué… aburrido?
>
> AA: a mí no me llama la atención los temas que da en clase. (EA12230622)

Además, otra alumna afirma que la falta de cuestionamientos de parte de sus compañeros en el salón de clase se debió a que, al no interesarles la clase del maestro de ética 1, no ponían

atención a la misma y no podían plantear dichos cuestionamientos. Así lo indica con su siguiente testimonio:

> I: ¿a qué se debieron los silencios?
> AA: a que la mayoría del salón no como que les interesaba o así … no mostraban interés y algunas veces no prestaban atención a la clase y, por lo tanto, no podían formular ni dudas ni preguntas. (EA13280622)

Esto indica que la alumna percibió falta de interés de la mayor parte de sus compañeros hacia la clase del docente de ética 1, mismo que repercutió en que estuvieran desmotivados para aprender y participar en clase, lo cual, tiene relación con lo que dice Sacristán (2010) cuando afirma que: "Cuando los intereses de éstos no encuentran algún reflejo en la cultura escolar, se puede comprender que se muestren refractarios a ésta y quieran huir de ella; algo que puede reflejarse en manifestaciones de rechazo, enfrentamiento, desmotivación, huida, etc." (p. 12).

De hecho, durante la observación como investigador también existen momentos de la clase de dicho docente donde el alumno parece aburrido, desinteresado o desmotivado en la clase del docente. Sobre todo, cuando el docente recurre a tecnicismos, ideas propias de su especialidad, o a explicaciones de temas que no son del gusto o interés del estudiante.

En este sentido, también se puede advertir, en base a la expresión facial de interés y emoción que se percibió durante la observación de la clase de ética 1, los temas que son de interés para los alumnos y que pueden educar en valores éticos como: sexualidad, peleas cuerpo a cuerpo, enamoramiento, crítica a tipo de educación de algunos padres, la muerte, castigos hacia mujeres adulteras, e hipnotismo. Pero, es importante advertir que estos temas parece que son más importantes para algún tipo de alumno que para otro, por ejemplo, el tema de castigos hacia mujeres se percibió que era más interesante para dos alumnas y el tema de peleas cuerpo a cuerpo para un alumno.

Lo anterior, sin aludir temas que ya han quedado claro a lo largo de este trabajo y que son del interés discente como: el alma, el comportamiento humano incorrecto y sus consecuencias, entre otros, mismos que, también, demuestran que los intereses de los alumnos no son los mismos pues, por ejemplo, el interés del alumno en el comportamiento señalado en este apartado no es el mismo que el de la alumna que indicó que no le pareció interesante contenido alguno en la materia de ética 1.

Entonces, se puede decir que el currículum ideado para educar en valores éticos parece responder a algunos intereses de los alumnos, pero existen temas que no son contemplados

como contenidos dentro de dicho currículo y que despiertan gran interés de algunos otros alumnos y que, además, pueden educarlos en valores éticos.

Sólo por poner un caso, el tema de las peleas cuerpo a cuerpo que pareció ser de interés de un alumno puede revisarse viendo sus orígenes, creencias culturales respecto a ello, sus consecuencias, etcétera. Así, la forma en que se desarrolla este tema puede ser fuente de educación en el valor ético de la prudencia, cuando el alumno queda convencido de cuándo es realmente prudente una pelea de ese tipo y puede criticar las creencias culturales que instan a creer que, para un hombre, en todo momento en que es agredido es necesario que responda de la misma manera.

En este sentido, es importante estar atento a qué le interesa al estudiante para poder desarrollar el contenido de la materia en base a eso y, así, despertar su interés. Diaz (2006) está de acuerdo con dos principios para ello:

1. Saber escuchar.
2. Brindar tiempo.

   Estos principios me sirven para prestar atención a los problemas morales que les preocupa a los adolescentes y junto con los valores ya mencionados atrás, -el respeto, la amabilidad, la tolerancia etcétera, -se tiene que ir adecuando los contenidos disciplinares de la asignatura para que los estudiantes se sientan identificados con los temas a tratar y su interés vaya aumentando. (p. 71)

Se tienen que ir fomentado los valores que menciona el autor para lograr plenamente la educación en valores de los estudiantes. Sólo que respecto al principio de saber escuchar creo que, debido a que unos estudiantes se pudieran sentir tímidos de expresar problemas que les ocurren, es importante hacer un diagnóstico anónimo al inicio del semestre sugiriendo una gran lista de problemas morales o de problemas que ellos pudiesen tener para que los elijan y, así, la clase ayude a abordarlos, viendo la utilidad de la ética para ello.

Resumiendo, creo que los intereses de los alumnos dependen de su edad, sexo, contexto cultural, problemas personales, etc. Debido a ello, se precisa de un docente capaz de indagar cuáles son los intereses de sus alumnos mediante la comunicación que pueda establecer con ellos. Para, de esta manera, estructurar una enseñanza que contemple esos intereses y pueda educar en valores éticos a los alumnos.

Por otro lado, un gran número de alumnos concordó en que el contenido referido a los orígenes y efectos del actuar humano es algo que puede educar en valores éticos como los que se revisarán en el siguiente apartado.

5.6.2 Causas y consecuencias del comportamiento como promotor de la reflexión

El análisis del comportamiento humano referido a su origen y a sus efectos tanto en el individuo como en la sociedad es algo que, de acuerdo con los estudiantes entrevistados, permite educar en valores. Cinco de estos alumnos entrevistados afirman que, al menos conocer las consecuencias de las acciones propias les ha ayudado a educarse en valores éticos. El más descriptivo de sus testimonios es el siguiente:

> AO: por ejemplo, yo creo que la solidaridad me ha ayudado a poder entender que al ayudar a una persona que lo necesita, tal vez en un cierto grado también nosotros podemos necesitar ayuda. Entonces puede ser la persona a lo mejor por agradecimiento puede también cooperar para poder devolver el favor que se ha hecho … justicia pienso que también me ha dejado reflexión porque, si bien el concepto de justicia es repartir a lo que cada uno le toca, pienso que a lo mejor las acciones y actitudes que cometemos día con día puede tener un impacto en la sociedad y nos puede ayudar a comprender que al hacer algo bueno también puede ser justo que le toque al bueno y al hacer algo malo al agresor le puede tocar algo malo, a lo mejor en diferente forma, le toque lo que le corresponde a cada uno. (EA1260422)

Esto indica que el alumno, al analizar las consecuencias de tener valores como la solidaridad y la justicia, entrevió que puede ser beneficioso para él practicar dichos valores y, por lo tanto, se logró educar en ellos. Algo similar me ha ocurrido en mi práctica docente cuando, al analizar cuentos que llevan implícitos valores éticos, pude observar que los alumnos vieron los efectos de dichos valores en los personajes y proyectaron más valores como esos en clase tal como la perseverancia.

Otra alumna continúa con este tipo de testimonios cuando afirma que el examinar las consecuencias que pueden tener los actos le ha ayudado incluso a regular sus emociones cuando se siente molesta. Su relato es éste:

> I: el control de las emociones ¿a qué crees que se deba?
>
> AA: cuando tomas una decisión sin pensar sobre eso, un ejemplo si controlas tus emociones cuando te hacen enojar las consecuencias que tu acción vas a ser más precavidas porque tú ya pensaste en las consecuencias. (EA5170522)

Cuando uno se encuentra enojado puede hacer cosas que no están bien como faltar el respeto, por eso, la alumna considera que es importante saber esto para poder educarse en valores como la autorregulación emocional.

Por otro lado, otra alumna menciona que la clase de ética fue fuente de reflexión sobre las causas y consecuencias de los actos al abordar las cuestiones religiosas y referidas a los alimentos cuando testimonia lo siguiente:

> I: ¿cómo te sentiste en la clase de ética 1?
>
> AA: segura… por la expresión, el tipo de clase, nos dejaba opinar y nos hacía reflexionar… como todo lo relaciona con lo religioso o… con lo que nos alimentamos. (EA7020622)

Lo anterior, durante la observación se puede advertir cuando el docente retoma pasajes de la Biblia o cuando da a entender que tomar coca cola es fuente de daño al cuerpo. El ejemplo de esto último es el siguiente: “por un lado se dice come frutas y verduras y por otro, pero tomate tu coca cola” (OP1251021). Esto, lleva a pensar que la reflexión giró en torno a observar lo mal que se comporta o se alimenta a veces la gente debido a las mismas contradicciones de los medios de comunicación y, por lo tanto, las consecuencias de los mismos actos. Así, se analizan las causas y consecuencias de actos como fuente de reflexión en los alumnos.

En resumen, opino que hacer conciencia al alumno de las consecuencias de los actos puede ayudarle a ver el beneficio que puede tener de adoptar acciones encaminadas a cuidar del bienestar individual y social. En consecuencia, es un excelente medio para educar en valores éticos.

Por otra parte, un contenido que permite educar también en valores a los alumnos, según el relato de quienes fueron entrevistados, es el conocerse a sí mismos, el conocer de lo que son capaces, lo que quieren, entre otras cosas que les permiten educarse en valores.

5.6.3 La importancia del autoconocimiento: de potencialidades, del querer, etc.

Muchas veces el alumno, por ignorar cosas respecto a sí mismo, es incapaz de educarse en valores. Es el caso de un alumno que menciona que durante su educación básica se educó en dichos valores gracias a que un maestro le ayudó a conocer sus capacidades intelectuales que le permitían un mejor desempeño académico. El relato es el siguiente:

> I: Digamos como que les ayudó a conocerse más. A saber… de lo que eran capaces.
>
> AO: exacto… conocer nuestra habilidades cognitivas y analíticas que nos ayudan a seguir progresando de un punto a otro punto y así sucesivamente
>
> I: ¿Puedes mencionar algunas?
>
> AO: Por ejemplo, la capacidad de poder concentrarse tanto en una clase como en un examen… implica factores distractores que hacen que pierdas la noción de lo que estás haciendo. Sin embargo, uno puede tener un control de sí mismo y de la mente… para centrarse en las actividades que está realizando. (EA1260422)

Con ello el alumno pudo ser mejor estudiante y mostrar más valores éticos como el respeto hacia la clase del maestro. También otra alumna sugiere que el conocer de lo que era capaz por medio de la intervención de su docente de la secundaria fue un elemento más que le permitió educarse en valores. Pues dice:

> También porque una vez en un trabajo yo creía hacerlo bien, pero ella me dijo que no que yo pensaba que no podía superarme más a mí misma, que tenía que superarme más porque ella sabía que lo que yo estaba haciendo estaba bien pero que ella veía que podría mejorarlo todavía. (EA2280422)

Con relación a lo anterior, muchas veces el alumno no advierte áreas de mejora en su desempeño académico. Esto le impide mejorar y, así, educarse en valores como la superación.

Por otro lado, conocerse a sí mismos, a través de los comentarios de alguien más, también puede ser fuente de educación en valores, pues, por ejemplo, puede promover la aceptación de sí mismo. Así lo indica una alumna cuando afirma que otra forma de educarse en dichos valores sería:

> Que entre compañeros se dijeran una cualidad entre ellos mismos, que a lo mejor les parece buena; pero ahí también sería como un defecto que ellos tuvieran, para aceptarse, así como son. Y que pase uno y que diga su ventaja y su desventaja y que sus compañeros digan qué les gusto, qué no les gustó, por qué y por qué sí. (EA2280422)

La aceptación de sí mismo mediante el autoconocimiento es algo que puede contribuir a mejorar la autoestima, lo cual, sin duda, promueve la educación en valores ético como el auto respeto, la libertad, la razón, entre otros. Por eso, la ayuda de los compañeros de los alumnos puede ser útil en este sentido.

Además, el alumno requiere un contenido que atienda a conocer lo que quiere realmente en la vida, pues muchas veces sólo quiere cosas que le permiten ser aceptado u obtener la atención de los demás o que sólo son parte de deseos sin razonar; pero le hace falta saber lo que quiere él o ella. Entonces: “Entre las órdenes que se nos dan, entre las costumbres que nos rodean o nos creamos, entre los caprichos que nos asaltan, tendremos que aprender a elegir por nosotros mismos” (Savater, 1991, p. 28).

Ese elegir por uno mismo conlleva dejar a un lado lo que ha sido interiorizado de afuera en nuestro actuar y responde a una reflexión sobre lo que quiere uno realmente. Pero, la educación muchas veces no promueve ese conocimiento y los alumnos quedan ignorantes de ello, conllevando a comportamientos que son fuente de anti valores como la irresponsabilidad. Así lo da a entender un alumno con el siguiente testimonio:

I: ¿A qué crees que se debía la irresponsabilidad?

AO: flojera, falta de interés en la escuela.

I: ¿esto a qué crees que se debió?

AO: a veces me siento entusiasmado con todas las ganas, pero a veces como que no me siento tan decisivo qué es lo que realmente quiero

I: Y ¿a qué crees que se deba esto?

AO: no sé es la pregunta que siempre me he hecho. (EA8070622)

Esa pregunta que este alumno se ha hecho puede ser un contenido a retomar en clase, promoviendo que indague por sí mismo a través de un diario personal u otra técnica que se lo permita. Sin embargo, muchas veces ni siquiera se profundiza en una herramienta como esa y el estudiante no la pude considerar porque, culturalmente, incluso puede llegar a verse como algo cursi.

En conclusión, el hecho de que el alumno sepa de lo que es capaz, acepte cómo es y conozca qué quiere realmente es un elemento que contribuye a educarlo en valores éticos.

Esto lleva también a considerar que hace falta que el estudiante defina por sí mismo aquellos valores que quiere tener. Pero, muchas veces en la escuela se intentan abordar mediante el currículo otros que no implican el punto de vista del alumno para saber si está de acuerdo con ellos o no, sino sólo una explicación de lo que son y cómo se pueden aplicar.

5.6.4 Una falta de construcción personal en la definición de los valores

Generalmente, la educación en valores tiende a ser vertical y a dar por hecho que los valores que el alumno debe seguir no implican tomar en consideración su opinión al respecto. Así, su educación consiste en definir a los valores y acaso a explicar las formas de llevarlos a cabo o los beneficios que conlleva su práctica. Esto, concuerda con el relato de cuatro alumnos. El más significativo de ellos es éste:

I: supón que eres el maestro de ética, ¿cuáles serían las mejores formas de educar en valores a tus alumnos?

AO: primero definiendo en qué consiste cada valor, estableciendo ejemplos diferentes sobre cómo podemos aplicarlo… llevándonos a un punto de reflexión en el que pueda observar cuál es lo positivo de cada valor. (EA1260422)

Sin embargo, no se considera la postura del alumno respecto a si está de acuerdo con ello. En este sentido, no se atiende al momento más importante de la educación en valores porque se

obvia lo que piensa el alumno respecto a si estaría de acuerdo en llevar a la práctica o no tal o cual valor. Así lo indica Buxarrais en Amador (2013) cuando afirma que:

> La construcción personal constituye el punto de vista más elevado de significatividad que se puede alcanzar mediante la aplicación de cualquier estrategia de educación moral. La compresión crítica de la realidad, realizada en los dos conceptos anteriores, supone que la persona se clarifique y adopte una postura ante ésta, que exponga aquello con lo que no esté de acuerdo o, al contario, considere necesario fomentar. (p. 88)

La comprensión de los conceptos anteriores a los que refiere la autora es justamente, primero, la comprensión de la definición de cada valor y, luego, su aplicación en la realidad. Y, según se puede observar, hasta ahí llega la educación pues no considera la postura del alumno en este momento respecto a cada valor. Incluso en el testimonio del docente de ética 1 eso no es admisible, así lo indica con lo siguiente:

> I: ¿es necesario que el alumno exprese su acuerdo o su desacuerdo para que el alumno pueda ser educado en valores?
>
> M: creo que no. Sería absurdo, entraríamos nuevamente en la polémica del relativismo, o sea yo no concibo a un alumno que sea no sea educado en valores. ¿Cómo podría ser eso? O sea, hoy tenemos que educar en valores sí o sí. Yo no vería por qué no, porque en todo caso me va a traer su tarea cuando él quiera ¿o no? Y va a trabajar si quiere si no, pues bien, ¿entonces cómo lo educo? (EM040722)

Se puede ver que el docente no considera serio el preguntar al alumno si está de acuerdo o no con los valores que se le pretende educar y da argumentos a su consideración como el hecho de que el alumno pueda portarse irresponsablemente o caer en un relativismo. Incluso un alumno comparte la visión del maestro cuando afirma que: "no se necesita estar de acuerdo porque es algo que ahora por regla todos debemos de saber y hacer". (EA13280622)

Sin embargo, creo que sin dejar de tener la autoridad que se requiere en el salón de clase como antes se mencionó, se debe considerar que se puede llegar a una construcción personal en la educación en valores sin que, por ello, se dejen de atender principios sociales básicos como la tolerancia, el respeto, la libertad, la justicia, entre otros, ya que es justamente en la construcción personal que el alumno se puede dar cuenta, si tiene los elementos necesarios para ello, de la importancia de dichos principios.

Pues, la educación moral basada en la construcción racional y autónoma de valores no tiende a caer un relativismo irresponsable, sino que pretende suscitar un diálogo que permita, en base a la razón, la construcción personal de valores encaminados a la formación de una sociedad más armónica. Así lo indica Buxarrais et al. (2004) cuando afirma que: "Respetar la autonomía

personal y considerar los temas conflictivos por medio del diálogo fundamentado en buenas razones son algunas de las condiciones básicas para construir formas de convivencia personal y colectivas más justas" (p.21).

Ahora bien, dos alumnos sostienen la importancia de la construcción personal en la educación en valores y uno de sus testimonios más ilustrativos es éste:

> AO: es importante que comentemos esas situaciones para sacarnos de dudas o para darle más relevancia a un aprendizaje o a un valor.
>
> I: ¿a qué te refieres?
>
> AO: a que si me dicen qué son los valores simplemente voy a saber qué son… y cómo llevar algunos a la práctica, pero si yo tengo alguna duda acerca de ello, si la pregunto le voy a dar más importancia porque es mi duda, si no la pregunto le voy a dejar que pase y no le voy a tomar importancia. (EA9280622)
>
> Más en la escuela, muchas veces no se atiende a que cada alumno es diferente y, por eso, puede valorar cosas de diferente manera; por ejemplo, respecto a cómo se dirige hacia el estudiante el maestro, así lo indican dos alumnos, y el más claro de estos testimonios es el siguiente:
>
> I: ¿un alumno tiene que decir en qué está o no de acuerdo para educarse en valores?
>
> AA: sí para apoyarnos a nosotros mismos para educarnos y tener un mejor futuro … porque puede haber personas que nos les gustan los valores que están teniendo, porque puede ser que digan no me gusta que me digan esto o no me gusta esto … podría poner el ejemplo de la maestra Lidia … ella hace mención que si algo no nos gusta que se lo dijéramos directamente, si nos gusta que nos digan eso para ella así corregirse a sí misma y nos puso un ejemplo de uno de sus alumnos de secundaria que le decía chaparrito pues el alumno le dijo que no le gustaba que le dijera eso porque se sentía ofendido y la maestra instantáneamente corrigió su palabra … aunque ella lo considerara una forma bondadosa de decirlo. (EA10140622)

Pero la construcción personal de los valores va más allá de valorar cómo se prefiere que denominen a un alumno los maestros. Puede implicar también la diferencia de creencias respecto al valor, por ejemplo, de una preferencia sexual. Así lo indica una alumna con lo siguiente:

> I: ¿te han ayudado a educarte en valores?
>
> AA: no … porque no pongo en práctica algo que yo haya opinado, o sea sobre mí, si me dan valores y yo pienso que están mal y así yo no lo hago … es como si me dijera que hiciera algo o practicara algún valor y ya fuera a hacerlo si yo pienso que está mal … a lo que me refiero es que si él da una opinión que no es como la mía … y dice que pongamos en práctica … como lo de la Biblia que puede que el profe haya defendido las ideas que están ahí escritas como lo de que tienen que ser parejas heterosexuales y él piensa también que eso está mal y yo no. (EA12230622)

Respecto a lo anterior, al ser las personas tan diferentes, puede haber diferencia en la forma en que perciben los valores, y por eso es importante considerar su punto de vista respecto a ellos en aras de educarlas. Incluso en los valores éticos, que tienden a ser más universales, puede esperarse que el alumno se eduque en ellos si atiende a una construcción personal de los mismos, pues, por ejemplo: ¿cómo esperar que un alumno compre útiles escolares con su beca si en casa su mamá requiere ese dinero para curarse de una enfermedad?

En suma, creo que está faltando una construcción personal de los valores éticos que permita educarse en ellos. Y los agentes educativos no están contemplando que la diversidad cultural al momento de educar en dichos valores. Más aún, incluso en valores más universales no se dan cuenta que el alumno requiere un proceso de creación individual de los mismos y parten del hecho de que no se tiene que tomar en cuenta dicha creación sino simplemente el discente los debe aprender.

Por otro lado, el análisis de la realidad desde una postura crítica es algo que puede educar en valores éticos de acuerdo al relato de los estudiantes.

5.6.5 La crítica cultural: el camino hacia un mejor entendimiento de la realidad

La educación en valores éticos precisa de reconocer los esquemas culturales que algunas veces obstaculizan el desarrollo humano. Para, de esta manera, poder abandonar dichos esquemas en aras de lograr un despliegue del ser que permita la manifestación de valores éticos como la razón, el amor, la libertad, etcétera. En este sentido, la capacidad de poder ver las estructuras que sostienen las ideologías culturales sólo es posible gracias a un pensamiento que permita criticar las demandas externas.

Según Fromm (1993): «Crítico» no quiere decir, hostil, negativista o nihilista. Al contrario, el pensamiento crítico está al servicio de la vida, eliminado los obstáculos individuales y sociales que nos paralizan” (176). Esto quiere decir que la crítica implica el desarrollo humano gracias a que tiende a ver de manera consciente algo que algunas veces paraliza dicho desarrollo y está oculto detrás de los discursos culturales, ya que:

> *el pensamiento critico* –la actitud critica e interrogante–, y específicamente la que interroga acerca de la estructura, la función y la ideología de una cierta sociedad. En el mismo proceso de crítica o interrogación, las categorías o esquemas de la mente consciente pierden algo de su fuerza y rigidez; y así, los pensamientos de la mente crítica llegan a ser conscientes cuando de otra manera permanecerían inconscientes. (Fromm, 1990, pp. 12-13)

Esto indica que al alumno puede parecerle la realidad de cierta manera, pero, a través de un análisis de ella en sus diferentes esferas: social, individual, entre otras, puede descubrir cosas que no había contemplado que pueden favorecer su educación en valores. Esto es el caso de dos alumnos, una de ellos menciona lo siguiente:

> I: ¿reforzaste estos valores o realmente los adquiriste?
>
> AA: los reforcé y adquirí, qué era la tolerancia porque la verdad sí me desesperaba mucho, incluso a veces me desespero cuando las cosas no me salen bien o no son como yo quiero. Y eso pues lo aprendí de mí papá porque él siempre de chiquita me exigía, me decía que todo lo tenía que mejorar, que todo lo tenía que hacer casi perfecto; pero pues me di cuenta de que la perfección no existe, nadie puede ser perfecto ni las cosas siempre van a salir perfectas.
>
> I: ¿podrías detallar más cómo fue este valor de la tolerancia, por qué se dio, cómo se dio?
>
> AA: me desesperaba en un trabajo, entonces le dije al maestro no mi compañero se estresaba mucho y yo le dije, y me dijo es que tienes que ser tolerante porque, aunque tú lo quieras hacer súper bien, súper bonito, pero a veces las cosas no salen como nosotros queremos y pues sí me di cuenta que a veces hay que ser tolerantes también con nosotros mismos y tener mucha paciencia con el tipo de personas o incluso con nuestros familiares. (EA2280422)

Esto indica que la alumna, a partir de la educación que recibió en casa, veía que era inadmisible que uno de sus compañeros fallara en la elaboración de los trabajos, ante lo cual, se desesperaba. Pero, en la escuela aprendió que es posible y comprensible que una persona tenga errores, por ende, pudo criticar una realidad ofrecida por su cultura familiar y así pudo ver una realidad más verdadera y, de esta manera, se pudo educar en la tolerancia.

Entonces, los contenidos ofrecidos por la escuela pueden girar en torno a desmitificar varias creencias que han interiorizado los alumnos de su cultura para poder educarse en valores éticos. Eso implica que el alumno pueda discriminar los valores con los que se maneja la gente, así lo indica una alumna con lo siguiente:

> I: ¿En qué te ayudó la clase de ética para educarte en valore éticos?
>
> AA: en mi desarrollo de la vida cotidiana con la sociedad, sobre identificar a las personas, su personalidad, relacionado con sus valores que tienen ellos, su punto de opinión de cada uno respecto hacia la ética… saber más sobre la historia de ética. (EA7020622)

Por otro lado, una educación en valores que permita la crítica cultural en clase tiene que favorecer la honestidad. Ello implica poder aceptar verdades que antes habían pasado inadvertidas y también manifestar las creencias que se tenían y que no se atrevían a decir por no considerarse en clase. Esto último lo indica un alumno a continuación:

> I: ¿has adquirido o reforzado… valores en la materia de ética?
>
> AO: honestidad … se implementan sobre nuestros puntos de vista porque hay veces que, por ejemplo, nos piden una opinión, pero por tener miedo no decimos la verdad y nos vamos con lo que favorece a los demás. (EA7020622)

Pero, con el contenido dirigido hacia la crítica cultural puede favorecerse, de inicio, el desarrollo de un valor como la honestidad, pues queda más asentado en el alumno la verdad sobre el mundo. Más, para ello, es necesario deshacerse de las creencias que han sido instauradas por la cultura. Eso implica cambiar la forma de ver el mundo, así lo indica un alumno cuando responde qué ha aprendido en su clase de ética 1:

> AO: Aprendí… cómo es la manera en que pensamos del mundo
>
> I: en esta manera ¿cambió algo?
>
> AO: yo percibía al mundo como algo menos drástico… menos conflictivo, a través de las clases de ética me di cuenta que el ser humano no ha hecho gran cambio por el mundo para bien sino para mal. (EA9280622)

En este sentido, como el encargado de favorecer la crítica cultural en el alumno es el docente, cabe esperar que este último, de inicio, haya podido criticar al mundo y sea un docente crítico, para que así pueda desarrollar contenidos que promuevan la crítica cultural a sus alumnos y, así, se logren educar en valores.

En conclusión, promover que el alumno sea capaz de observar una realidad diferente o más completa es algo que desarrolla en él valores éticos como la verdad y la tolerancia. No obstante, para esto, es preciso que el docente pueda contemplar por sí mismo una realidad de ese tipo.

Por último, un elemento más del contenido que se observó en la clase de ética 1 fueron las enseñanzas religiosas. Por eso, se indagó en las entrevistas con los alumnos cuál había sido el impacto de estas enseñanzas en ellos.

5.6.6 Las enseñanzas religiosas: límites y alcances

Una de las características principales de la clase de ética 1 fue el elemento religioso que el maestro desplegó en ella citando algunos fragmentos de la Biblia. Es por ello que se indagó qué significan las enseñanzas religiosas para los alumnos entrevistados.

Dos alumnos consideran a la religión como fuente de valores como la reflexión y la toma de conciencia, pero también advierten que limita la libertad de las personas al prescribir algunas

acciones. El testimonio más ilustrativo de ellos es el de la siguiente alumna cuando habla de los logros y fracasos de las enseñanzas religiosas:

> AA: logros que te hacen mejor persona: puedes reflexionar, tomas más conciencia de tus actos… y los fracasos que algunas cosas no las puedes intentar, por ejemplo, en la católica que es la que yo tengo tienes que seguir los mandamientos para poder estar en esa religión, uno de ellos es no robar … son de esas cosas que tú quieres hacer, pero tu religión no te lo permite. (EA6240522)

Otro elemento a considerar de las enseñanzas religiosas por una alumna es su falta de argumentos para comprobar lo que dicen, lo cual hace que el alumno no les tome importancia e incluso le parezcan aburridas. Así lo indica una alumna con lo siguiente:

> I: ¿las enseñanzas religiosas te han ayudado a educarte en valores?
>
> AA: no porque casi no les prestó atención porque me parecen bastante aburridas
>
> I: ¿Por qué no pueden llegar más lejos en esto de educar en valores?
>
> AA: porque sólo son creencias de la gente y no pueden demostrar si es verdad o es mentira. (EA10140622)

Más, sobre el aburrimiento que causan en la alumna puede advertirse que también pueda ser por el contenido que se ve en ellas, así como la forma en que se transmite, por ejemplo, con uso de palabras no tan claras.

Por otro lado, según dos alumnos, la forma en que se ven es lo que determina su alcance. Así, si, por ejemplo, se existe una fe hacia la religión tendrán más peso las enseñanzas religiosas que si no existe dicha fe. Así lo indica un alumno cuando menciona lo siguiente:

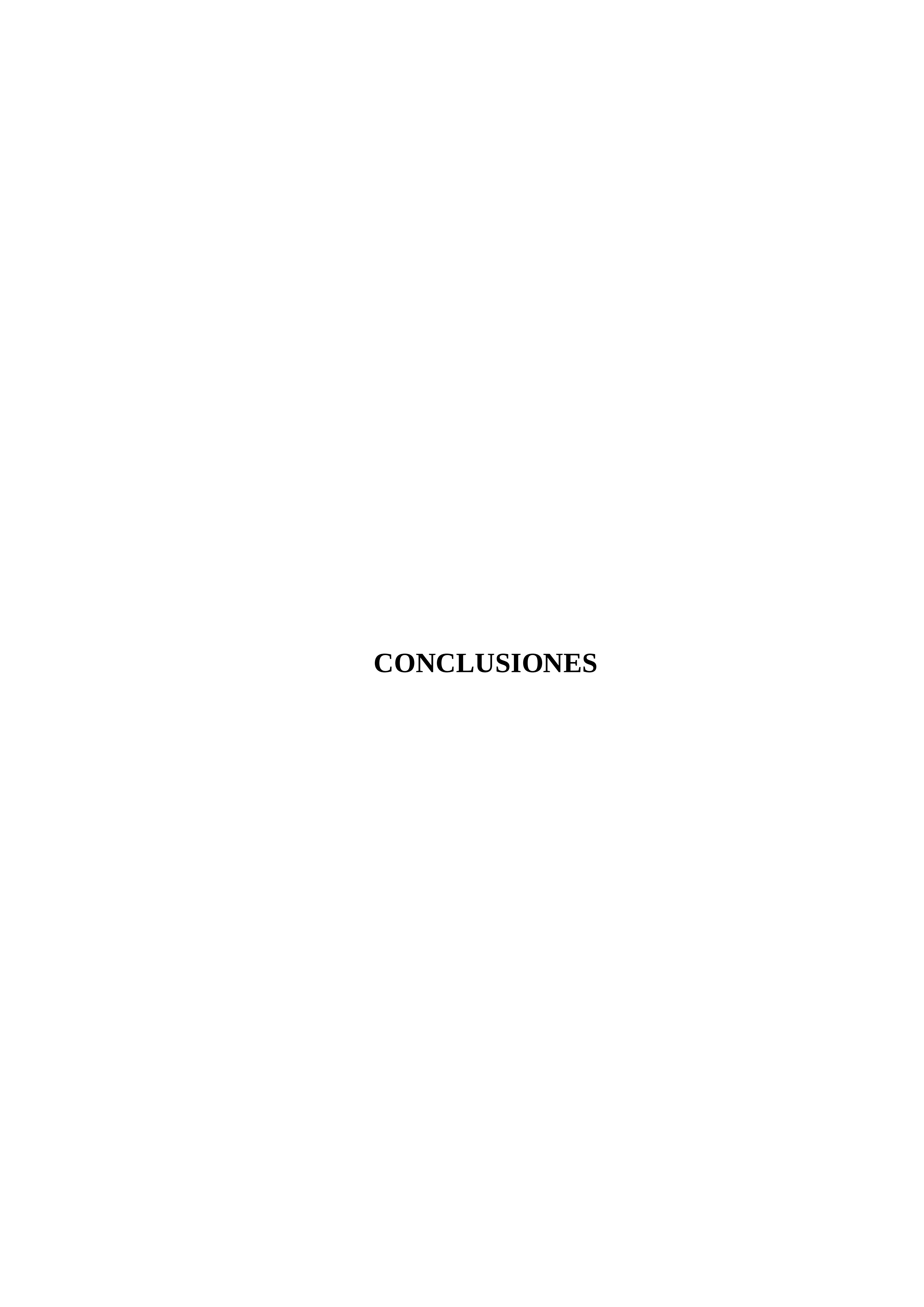
> I: ¿te han ayudado a educarte en valores?
>
> AO: no… porque es mucho de que es interesante para ti donde no encuentras diferencia o bueno sí porque como respetas a otros ¿no?, por ejemplo, si tú crees en Dios o no crees en Dios pues darles respetos en valores, valoras. (EA11210622)

En este sentido, también la congruencia con que se dirijan las personas es lo que marca el alcance de las mismas. Esto lo indican dos alumnas, una de ellas dice:

> AA: que verlo desde otro punto de vista cambia por completo la visión que tienes, por ejemplo, hablemos de la Biblia… en que ese escrito es muy apreciado por la iglesia, pero si lo vemos desde otro punto de vista laico creo que podemos sacar varias contradicciones y que para alguien ajeno a … es algo que marca otra fase, otra cara y pues lo mismo pasa con lo satánico ¿no? Que es muy mal visto, pero por las personas que lo practican y que lo creen no y, sin embargo, yo creo que son ellas las que respetan más las religiones y los gustos y así. (EA13280622)

En suma, las enseñanzas religiosas tienen un buen alcance en la educación en valores éticos siempre y cuando se crea en ellas. Sin embargo, limitantes al no poder demostrar sus postulados, al no ser congruentes los mismos que las predican, en limitar la libertad del individuo, y en no poder presentarse como algo más interesante al alumno.

Recapitulando, dentro de las estrategias para educar en valores están la explicación, misma que debe considerar los conocimientos previos de los alumnos para poder ser eficaz. En este sentido, la experiencia personal del alumno y la del docente son importantes para poder educarse en valores éticos. Además, se tiene que favorecer la atención mediante una clase humana, didáctica y con disciplina. También, es necesario retomar el sentir y el pensar capaces de favorecer su bienestar. Finalmente, los contenidos capaces de educar en valores son los que toman en cuenta los intereses de los alumnos, abordan las causas y consecuencias de las acciones, promueven el autoconocimiento del alumno, fomentan la construcción personal de valores, se enfocan en una crítica personal y social



CONCLUSIONES

El problema de la educación en valores éticos consiste en hacer frente a éticas autoritarias que no promueven el bienestar y desarrollo humano y que, pese a que desde los proyectos educativos intenten abatirlas, en la realidad concreta siguen imperando. Este reto tiene ir acompañado de incursionar en nuevos terrenos que van más allá de la educación académica como una distribución de la riqueza más justa; o que incumbe a dicha educación como la mejor preparación docente, un currículo más encaminado a la educación en valore éticos, una práctica docente más contextualizada.

Ahora bien, dentro de la práctica docente ha sido necesario indagar cuáles son los elementos que favorecen la educación en valores éticos a partir de dicha práctica, de acuerdo a los alumnos investigados. Se han contemplado tres áreas a analizar del trabajo docente: la dinámica escolar, la actitud, las estrategias y los contenidos.

Respecto a la dinámica institucional es interesante ver que una educación presencial tiene más impacto al educar en valores éticos debido al desinterés del alumno y a que un contacto físico enriquece esa educación. También, es importante considerar que educar los docentes al unísono de los mismos valores tiene un mayor refuerzo de los mismos en los alumnos. Por último, es loable reconocer que permitir que el docente de ética 1 desarrolle contenidos que considera pertinentes para educar en valores éticos ha contribuido a dicha educación en algunos alumnos.

Por otro lado, en lo que cabe a la actitud del maestro es preciso advertir que tiene que ser congruente, de interés y solidaridad con el alumno, así como de respeto y humor.

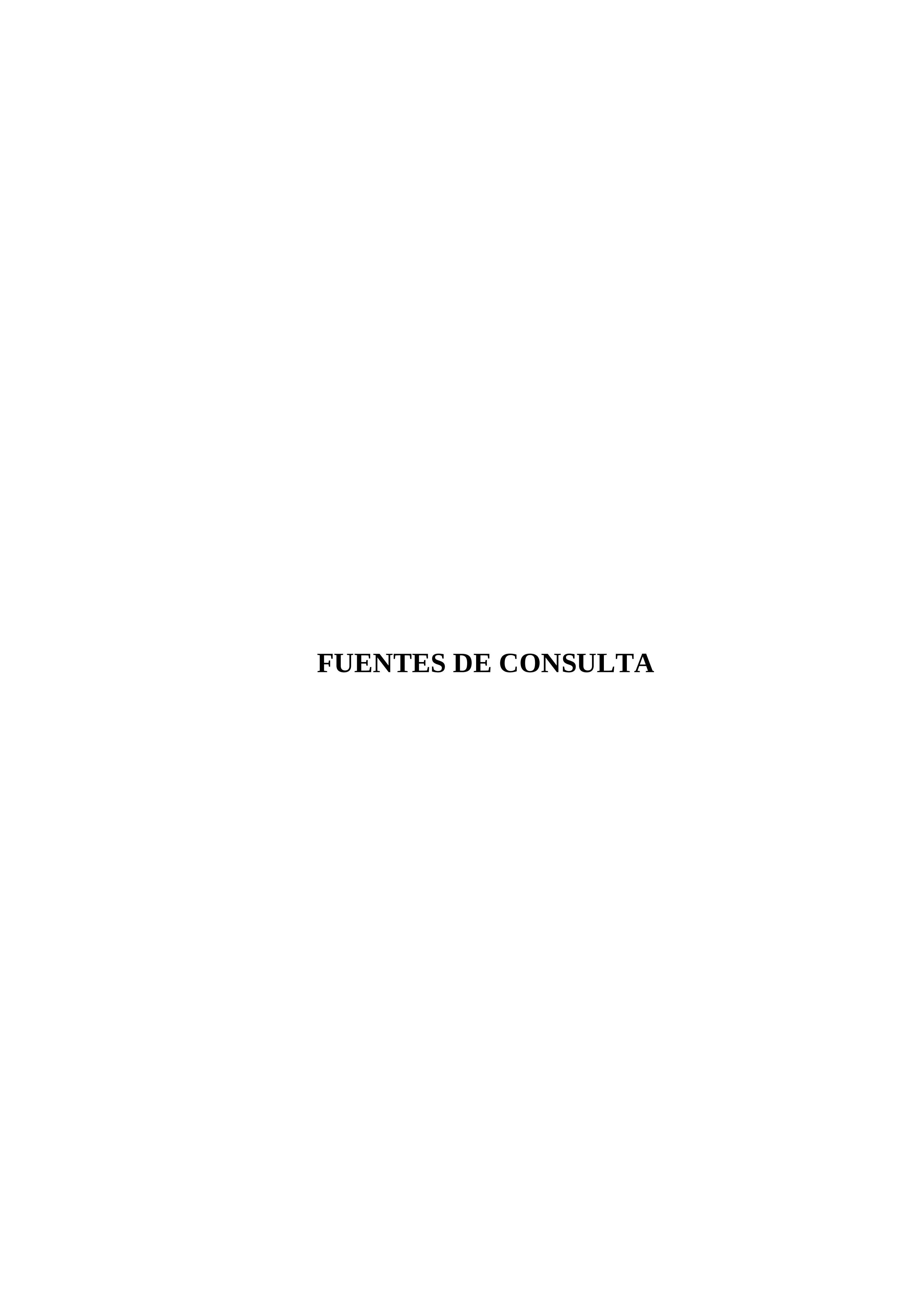
Por otra parte, respecto a lo que entiende el alumno por educación en valores éticos se puede observar que considera, preferentemente, con un sentido vertical en donde la educación de los padres tiene más impacto y la que si imparte en otras instancias tiende tan solo a reforzar.

El sentido vertical que se percibe en la experiencia del bachiller respecto a la educación en valores tiene que ver con una participación que se realiza sólo con fines de calificación; un juicio social que funge como figura de autoridad a falta de convicciones del estudiante, el cual refleja este hecho con el miedo al irrespeto en las participaciones, el deseo de no fracasar ante el otro debido a su rezago educativo o a la falta de interés debido a querer imitar a figuras de autoridad como sus iguales; el juicio docente como autoridad; y la presencialidad como control.

No cabe duda que la figura docente también puede permitir un sentido horizontal de la educación, pero sólo si es dialógico. Más el común de las veces eso no es así y termina por reproducirse la verticalidad.

Además, es una educación con fines materiales, pero también humanos. Y que sólo el maestro formado en diferentes áreas es capaz de promover a cabalidad. Los fines de la educación en valores que refleja la vivencia del estudiante son materiales, al ir en busca de un certificado para lograr éxito académico y profesional. También se refieren a fines centrados en la comunidad cuando el alumno espera poder adquirir comportamientos que coadyuven a la armonía social.

Por último, el análisis de las estrategias para educar en valores éticos arrojó que se tiene que tomar en cuenta los esquemas de conocimiento previo de los alumnos para que la explicación que se les de rinda mayores frutos. También que la experiencia personal del alumno como la que le pueda trasmitir el docente son fuente de educación en valores éticos. Otro medio pata favorecer esta educación es promover una clase que promueva el respeto y reconocimiento del alumno, su atención y su buen comportamiento. También es menester aludir al sentir y pensar del alumno capaces de velar por su integridad. Finalmente, los temas a desarrollar tienen que ir al unísono de los intereses del alumno, de observar causas y efectos del actuar, de promover el autoconocimiento del alumno, de encausar la construcción personal de los mismos valores, y de desarrollar un pensamiento crítico en el mismo tanto para consigo mismo como para la cultura en que se encuentra.



FUENTES DE CONSULTA

Bibliográficas

Aguilar, M. (1998). *Confrontación, crítica y hermenéutica. Gadamer, Ricoeur, Habermas*. México: Fontamara-UNAM.

Aguilar, R. (2019). *Formación de una consciencia para la emancipación en el estudiante de bachillerato. Proceso de resignificación de valores. Enseñanza-aprendizaje de una filosofía práctica para su vida cotidiana.* México: UNAM.

Álvarez, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología.* México: Paidós.

Amador, Z. (2013). La significación que los alumnos de tercero de secundaria le otorgan a los valores éticos en el contexto escolar. México: ISCEEM.

Ausubel, D. y otros. (1993). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

Ávalos, G. (2010). La experiencia de la conciencia frente a las transfiguraciones actuales de lo político en: Oliva, C. *Hegel, ciencia, experiencia y fenomenología*. México: UNAM. (p. 127-138)

Bachelard, G. (1990). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI.

Bazant, M. (1985). *Debate pedagógico durante el porfiriato*. México: SEP-Ediciones El caballito.

Benjamín, W. (1973). *Experiencia y pobreza*. Madrid: Taurus.

Bilbeny, N. (2012). *Ética*. Barcelona: Ariel.

Buxarrais, M. (2013). *Educación en valores y democracia*. México: IFE.

Buxarrais, M. y otros (2004). *La educación moral en primaria y en secundaria. Una experiencia española*. México: SEP.

Corea, C y Lewkowicz. (2010). *Pedagogía del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.

Cortina, A. (1999). *El mundo de los valores: "ética mínima" y educación*. Bogotá: El Búho.

De la Garza, E. (1983). "Indicadores y reconstrucción de la realidad", en*: El método del concreto-abstracto-concreto*. México: UAM-I.

De la Garza, E. (2012). *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales*. México. Fondo de Cultura Económica.

De la Garza, E. (2018). *La Metodología Configuracionista para la Investigación*. México: Gedisa/UAM-I.

De la Rosa, R. (2018). La ética como fundamento de la convivencia escolar (informe parcial por jubilación). México: ISCEEM.

Díaz, J. (2006). La enseñanza de la ética: una contribución a la formación de los valores morales en el adolescente. México: UNAM.

Foucault, M. (1987). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: La Piqueta.

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Fromm, E. (2004). *Anatomía de la destructividad humana.* México: Siglo XXI.

Fromm. E. (1994) *Del tener al ser: caminos y extravíos de la conciencia*. México: Paidós.

Fromm, E. (1992). *El amor a la vida.* México: Paidós.

Fromm, E. (1993). *El arte de escuchar.* Barcelona: Paidós.

Fromm, E. (2003). *Ética y psicoanálisis*. México: Fondo de Cultura Económica.

Fromm, E. (1993). *Ética y política.* México: Paidós.

Fromm, E. (1968). *Humanismo socialista*. España: Paidos.

Fromm, E. (2003). *La atracción a la vida: aforismos y opiniones.* México: Paidós.

Fromm, E. (1995). *La patología de la normalidad.* México: Paidós.

Fromm, E. (1968). *La revolución de la esperanza: hacia una tecnología humanizada*. México: Fondo de Cultura Económica.

Fromm, E. (1990). *La sociedad industrial contemporánea.* México: Siglo XXI.

Fromm, E. (2007). *La vida autentica.* Argentina: Paidós.

Fromm, E. (2007). *Las cadenas de la ilusión.* España: Paidós.

Fromm, E. (1992). *Lo inconsciente social.* México: Paidós.

Fromm, E. (1984). *Sobre la desobediencia y otros ensayos.* Argentina: Paidós.

Fromm, E. y Maccoby, M. (1979). *Sociopsicoanálisis del campesino mexicano: Estudio de la economía y la psicología de una comunidad rural.* México: Fondo de Cultura Económica.

Frondizi, R. (1958). *¿Qué son los valores? Introducción a la axiología*. México: Fondo de Cultura Económica.

Hegel, F. (1966). *Fenomenología del espíritu*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Hegel, F. (1982). *La ciencia de la lógica*. México: Solar.

Hernandez, R., Fernandez, C., Baptista P. (2010). *Metodología de la investigación*. Perú: McGrawHill.

Honneth, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*, [Tr. Judit Romeu Labayen], Madrid: Katz-CCCB.

Hoyos, C. (1992). Epistemología y objeto pedagógico. ¿Es la pedagogía una ciencia? México: CESU-UNAM

Inzunza, O. A. (2019). *Ética 1*. México: Esfinge.

Jaeger, W. (1992). *Paideia*, [Tr. Joaquín Xirau y Wenceslao Roces]. México: Fondo de Cultura Económica.

Kant, E. (2000). *Filosofía de la Historia*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Izcara, Simón. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. México: Fontamara.

Karel, K. (1963). *Dialéctica de lo concreto*. México: Grijalbo.

Lefebvre, H. (1969). *Lógica formal, lógica dialéctica*. España: Siglo XXI.

Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Argentina: Homo sapiens.

Londono, E. (2006). *Le Processus de Transmission des Valeurs chez les Jeunes: Etude comparative de trois configurations colombiennes* [El proceso de transmisión de los valores entre los jóvenes: Estudio comparativo de tres configuraciones colombianas] (tesis doctoral en Educación) (Trad. J. Orozco Mangú). Français: Université Rennes 2.

Marcuse, H. (1965). *El hombre unidimensional: ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada.* México: Joaquín Mortiz.

Moreno, S. (2016). *La ética humanista de Erich Fromm*. México: UAEM.

Oppenheimer, A. (2015). *Los cinco secretos de la innovación. En: ¡Crear o morir! La esperanza de Latinoamérica y las cinco claves de la innovación*. México: Random House.

Paz, O. (1998). *El laberinto de la soledad*. España: FCE.

Perasso, T. (2013). *El concepto de experiencia en la Introducción de la "Fenomenología del Espíritu" de Hegel*. Perú: Universidad Nacional de San Martín.

Piaget, J. (1974) *Seis estudios de psicología*. México: Seix Barral.

Reale, G. y Antiseri, D. (1988). *Historia del pensamiento filosófico y científico: Tomo tercero, del romanticismo hasta hoy*. Barcelona: Herder.

Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas Relatos y presencias. Antología esencial*. Buenos Aires: CLACSO.

Rodríguez, G. (1999) et. al. *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Aljibe.

Rodríguez, J. (2018). *Una visión humanista de la educación NEM*. México: Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México.

Rousseau, J. J. (2000). *El Emilio*. México: El aleph

Sacristán, G. (2007). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Sacristán, G. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. España: Morata.

Sanchéz, R. (1993). *Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación*. México: UNAM

Saukko, Paula. (2012). *Metodología para los estudios culturales en Manual de investigación cualitativa.* Barcelona: Gedisa.

Savater, F. (1991). *Ética para amador*. España: Ariel.

Schaff, Adam. 1974. *Historia y verdad*. México: Grijalbo.

Valencia, A. (2008). *El ethos juvenil en los bordes del dispositivo escolar. El caso de un dispositivo de educación media superior. En Teresa Yuren y Citlali Romero (coors). La formación de los jóvenes en México. Dentro y fuera de los límites de la escuela*. México: Casa Juan Pablos.

Varela, A. (2009). La formación de valores morales en las asignaturas de formación cívica y ética desde la interacción maestro-alumnos en telesecundaria. México: ISCEEM.

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. España: Gedisa.

Yépez, H. (2010). *La increíble hazaña de ser mexicano*. México: Planeta.

Yuren, T. (1995). *Eticidad, valores sociales y educación*. México: UNAM

Yurén, T. y Hirsch, A. (2013). *La educación en México en el campo de educación y valores 2002-2011*. México: COMIE.

Zemelman, H. (1998). *Sujeto: existencia y potencia*. España: Anthropos.

Electrónicas

American Psychological Association, Manual de Publicaciones. (2019). Reporte de APA Manual de Publicaciones . Recuperado de https://cenida.una.edu.ni/textos/808.06a837.pdf

Anzaldúa Arce, R. (2004) La subjetividad en la relación educativa: una cuestión eludida. Retomado de:

https://biblat.unam.mx/hevila/TramasMexicoDF/2004/no22/2.pdf

Áviles, M. (2018). El lado oscuro en la educación: papel del símbolo en la formación de valores, espiritualidad e ideología. En: *Revista Cátedra*. 1 (1). En: https://doi.org/10.29166/catedra.v1i1.768

Barba, B. (enero-junio, 2009). Perspectiva personal de la moralización: la experiencia de seis estudiantes. *Revista intercontinental de psicología y educación*. 11 (1). Recuperado de: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80212412006

Beltrán Poot, Augusto David (2011). "Retos y obstáculos en la promoción de valores: perspectiva de los profesores de bachillerato", en Memoria electrónica del xi Congreso Nacional de Investigación Educativa, México: COMIE. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_06/0238.pdf

Betancur, G. (2016). La ética y la moral: paradojas del ser humano. Revista CES Psicología. 9 (1). Recuperado de: https://sitios.ces.edu.co/revistapsicologia/revistapsicologia_old/dmdocuments/Eticaymoral. pdf

Díaz Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. En: Revista *Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*. 1 (1). Recuperado de: http://ries.universia.net/index.php/ries/rticle/view/35

Díaz-Gómez, A., González-Rey, F., & Arias-Cardona, A.M. (2017). Pensar el método en los procesos de investigación en subjetividad. Rev. CES Psicol., 10(1), Recuperado de: http://www.scielo.org.co/pdf/cesp/v10n1/2011-3080-cesp-10-01-00129.pdf

García, B. (ISCEEM). (2019). *11ª Bienal de investigación educativa: 4.- Eje temático: Familia y educación* [Archivo de video]. De https://www.youtube.com/watch?v=MJ9Mo8XQd7I&t=6821s

García, C. (octubre-diciembre, 2003). Un nuevo horizonte para la formación moral: educar la libertad. *Revista de la educación superior*. 4 (28). Recuperado de: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista128_S5A1ES.pdf

Garza de la, E. (2000). Subjetividad, Cultura y Estructura. Recuperado de http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Mexico/dcsh-uam-i/20100518064934/garza.pdf

González, F. (enero-junio, 2013). La subjetividad en una perspectiva culturalhistórica: avanzando sobre un legado inconcluso. Revista CS. (11) Recuperado de: ResearchGate

González, F. (abril, 2015). La Epistemología Cualitativa y el estudio de la subjetividad en una perspectiva cultural-histórica. Revista: estudios sociológicos. (40) Recuperado de: https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.7440/res60.2017.10

Hernández, D. (UAEMex). (2022). Conferencia: "Lenguaje incluyente y no sexista, un paso hacia la igualdad" [Archivo de video]. De

facebook.com/watch/live/?ref=watch_permalink&v=1269680286890572

López, J. (2009). Educación de la libertad. Un nuevo acercamiento para comprender la relación valores–educación en el contexto de pluralidad e incertidumbre en el mundo actual. *Revista Iberoamericana sobre Calidad*, Eficacia y Cambio en Educación. 7, (2) disponible en: 2008 EFE GMR (uam.es)

López, M. (oct./dic., 2009). Hacia una práctica profesional que contribuya a la humanización. Revista mexicana de investigación educativa. 14 (43). Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000400015

López, M. Programa de formación para el desarrollo de la competencia ética a través de la toma de decisiones con la metodología del caso. Recuperado de:

https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_06/ponencias/1271-F.pdf

López, O. (ISCEEM). (2022). Conferencia: "Ser mujer frente a los retos de la educación 2.1" [Archivo de video]. De

https://www.facebook.com/ISCEEMToluca/videos/3068557320124727

Méndez, M. y Aguirre G. (2015). Etnografía virtual, un acercamiento al método y a sus aplicaciones. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*. XXI (41). Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5175390

México. Subsecretaría de Educación Media superior. (2017). Ética I y Ética II (NIH Publicación no. 06-2017). Recuperado de https://www.dgb.sep.gob.mx/informacionacademica/programas-de-estudio/2doSEMESTRE/%C3%89tica%20II.pdf

Peñaranda, Fernando. (2004). Consideraciones epistemológicas de una opción hermenéutica para la etnografía. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 2* (2). Recuperado de: dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4657604

Pérez, E., Mestre, V., Martí, M., y Samper, P. (1996). Orígenes históricos del libro de Jean Piaget sobre "El juicio moral del niño": Sus fuentes filosóficas y científicas. *Revista de historia de la psicología.* 29 (3-4). Recuperado |de http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/68574.pdf

Rio, J. (2015). Para pensar una pedagogía del encuentro. Retomado de:

http://filosofiaeducacion.org/actas/index.php/act/article/view/154/134

Rodríguez, M. (Canal Paradigma) (2021). El mito de Narciso. [Archivo de video]. De: https://www.facebook.com/CerebroRadio/videos/1479711895713716

Piña J. (octubre-di, 1997). Consideraciones sobre la etnografía educativa. Perfiles Educativos. *Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal, México*. XIX (78. Recuperado de: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13207804

Salmerón, A. (enero-junio, 2009). El individuo o comunidad epistémica. La unidad mínima capaz de aprendizaje cívico y desarrollo moral. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación.* 11 (1). Recuperado de: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80212412004

SEP (S/F) La Nueva Escuela Mexicana. Principios y orientaciones pedagógicas. México: SEP. https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientac io%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf

Silverman, M. (2017). *A pedagogy of humanist moral education: The educational thought of Janusz Korczak* [Una pedagogía de la educación moral humanista: El pensamiento educativo de Janusz Korczak]. doi: 10.1057/978-1-137-56068-1

Zemelman, H. (Autogestión académica). (2018). *El futuro como ciencia y utopía. Conferencia dictada por Hugo Zemelman* [Archivo de video]. De https://www.youtube.com/watch?v=8hKbd0VUCLk&t=2s

Hemerográficas

María, A. (2007). El concepto hegeliano de formación. Una aproximación. *Logos*. Vol. 1, Núm. 12

Madrigal, R. (2020). El currículum y la innovación. Primeras notas sobre la Nueva Escuela Mexicana. *Revista RedCA.* Vol. 2, Núm. 7